RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

REPRÉSENTATIONS AUTOUR DE L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE PLURILINGUE : LE CAS DE L'ARABE ET DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE À BLIDA (ALGÉRIE).

THÈSE PRÉSENTÉE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

VOLUME 1

Par
OUARDIA ACI

Devant le jury composé de :

HAKIM MENGUELLAT	MC-A	Univ. Blida 2	Président
MARIELLE RISPAIL	Professeure	Univ. Jean Monnet	Co-directrice
KARIMA AIT DAHMANE	Professeure	Univ. Alger 2	Co-directrice
HAFIDA ELBAKI	Professeure	Univ. Alger 2	Examinatrice
ESSAFIA AMOUROUAYACH	MC-A	Univ. Alger 2	Examinatrice
MARINE TOTOZANI	MC- A	Univ. Jean Monnet	Examinatrice

Année universitaire 2015/2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce travail de recherche à commencer par mes co-directrices de recherche Mesdames les professeures Marielle RISPAIL et Karima AIT DAHMANE. Je les remercie d'avoir cru en moi ainsi que pour la confiance qu'elles m'ont accordée ; pour leurs remarques et critiques constructives et pour l'engagement sans failles dont elles ont fait preuve ;

Je remercie aussi :

- ma famille (ma mère – qui a toujours cru en moi – mon père, mes sœurs et mon frère) qui, depuis le début de cette aventure, n'a cessé d'être à mes côtés et de m'encourager dans les bons comme dans les moments les plus sombres que j'ai traversés ;
- mon fiancé Malek – sans lequel je n'aurais peut-être pas fini ce travail – pour son soutien et ses encouragements durant cette dernière année ;
- mes amis-es (Djazia, Mouna, Abderrezak, Hakim, Leila, Nassima, Samia, Hanane, Youcef, Mokrane et tant d'autres) qui m'ont soutenue jusqu'au bout (eux-mêmes embarqués dans l'aventure de la thèse).

Je tiens particulièrement à remercier l'honorable jury qui a bien voulu lire et évaluer ce modeste travail ; et les directeurs des écoles dans lesquelles je me suis rendue ainsi que les enseignants qui ont participé à mon enquête.

J'adresse un grand merci à Mesdames les Professeures Amina BEKKAT et Malika KEBBAS pour la qualité de leurs formations et leurs encouragements inconditionnels tout au long de ce périple qu'est la thèse.

Je ne peux conclure sans remercier chaleureusement tout le personnel de la bibliothèque de l'UFR des sciences du langage ainsi que la responsable du laboratoire LISODIP de l'ENS de Bouzaréah (Alger) ; Madame le Professeur KARA Attika Yasmine pour ses sincères encouragements.

RÉSUMÉ

Dans la présente recherche, inscrite au carrefour des domaines de la sociolinguistique, de la sociodidactique et de la didactique des langues, il s'agit, d'une part, de comprendre comment est enseigné l'oral en arabe littéraire et en français en 5e année primaire à Blida (Algérie). Et, d'autre part, de comparer les deux enseignements d'un point de vue sociolinguistique (statut des langues et représentations sociolinguistiques) et du point de vue des pratiques de classe. Face à cet objectif, une recherche empirique et qualitative est mise en place ; sa démarche d'investigation – complexe – consiste au recours à plusieurs outils : les entretiens directifs enregistrés puis transcrits, la recherche documentaire et les observations de classe d'arabe (L1) et de français (L2). Une analyse qualitative a donc été utilisée afin d'interpréter les résultats.

Mots-clés : oral ; didactique du plurilinguisme ; L1 (arabe littéraire)/L2 (français) ; plurilinguisme ; représentations sociales et sociolinguistiques ; pratiques de classe.

الملخص

في بحثنا الحالي الذي يندرج ضمن تقاطع مجالات اللسانيات الاجتماعية و تعليمية اللغات والتعليمية الاجتماعية ، يجري الحديث، من جهة ، عن فهم كيفية التدريس الشفوي لكل من اللغة العربية الادبية و اللغة الفرنسية في السنة الخامسة ابتدائي بالبليدة (الجزائر)، و من جهة اخرى ، عن مقارنة كيفية التدريسين من وجهة نظر اللغويات الاجتماعية (وضعية اللغات و التصورات السوسيو لغوية) وكذا من وجهة نظر التطبيقات داخل القسم.

أمام هذا الهدف، تم اجراء بحث تجريبي و كيفي ، منهجية البحث فيه -المعقدة- اعتمدت على عدة وسائل : المحادثات التوجيهية المسجلة ثم المدونة، البحث التوثيقي و الملاحظات المجراة في قسم اللغة العربية (اللغة 1) و في قسم اللغة الفرنسية (اللغة 2). تم استخدام التحليل الكيفي من أجل ترجمة النتائج.

الكلمات المفتاحية: الشفوي، تعليمية تعدد اللغات، اللغة 1(العربية الادبية)، اللغة 2(الفرنسية)، تعدد اللغات ، التصورات الاجتماعية و السوسيو لغوية ، تطبيقات القسم.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **2**
RÉSUMÉ **3**
SOMMAIRE **4**
TABLE DES TABLEAUX **13**
TABLE DES FIGURES ET DES ILLUSTRATIONS **16**

INTRODUCTION GENERALE **18**

PARTIE 1 ..... **25**
CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET RECUEIL DES DONNÉES **25**

1- Recueil de données **28**
1.1- La recherche documentaire 28
1.1.1- Les programmes officiels 29
1.1.1.1- Le programme de L1 (arabe) 29
1.1.1.2- Le programme de L2 (français) 29
1.1.2- Les documents d'accompagnements 30
1.1.2.1- Le document d'accompagnement de L1 31
1.1.2.2- Le document d'accompagnement de L2 31
1.1.3- Les manuels scolaires d'arabe et de français 32
1.1.3.1- Le manuel scolaire de L1 (arabe) 32
1.1.3.2- Le manuel scolaire de L2 (français) 33
1.2- Les entretiens directifs 34
1.2.1- Le public choisi : présentation et justifications 34
1.2.1.1- Pourquoi les enseignants ? 36
1.2.1.2- Les difficultés de la recherche liées à notre public 37
1.2.2- Description de l'enquête par entretiens directifs 37
1.2.2.1- Constitution du guide d'entretien 40
1.2.2.2- Les thèmes abordés dans le guide d'entretien : présentation et objectif (s) 41
1.3- Les observations de classe 44
1.3.1- Quelle (s) classe (s) ? 44
1.3.2- Qu'est-ce qu'observer ? Observer quoi dans nos classes de langues ? 44

-2 Traitement des données **45**
2.1- Traitement des documents officiels et des manuels scolaires 45
2.2- Traitement des entretiens directifs 46
2.2.1- Les transcriptions 46
2.2.1.1- Pourquoi transcrire ? 46
2.2.1.2- Les conventions de transcription 46
2.2.2. La prise en compte du non verbal 48
2.3- Traitement des observations de classes 49
2.3.1- La prise de notes comme moyen de transcription des observations 49
2.3.2- Comment faciliter l'observation et le recueil de données observées 50

3- Données transcrites, documentaires et observées … pour quelle (s) analyse (s) ? 54
3.1- Analyse qualitative et/ou quantitative ? 54
3.1.1- L'approche qualitative 54
3.1.2- L'approche quantitative 54
3.1.3- Le lien entre les deux approches 55
3.2- Quelle analyse pour quel type de corpus ? 56
3.2.1- Analyse des documents officiels et des manuels scolaires 56
3.2.2- Analyse des entretiens directifs 57
3.2.3- Analyse des observations de classes 57
3.2.3.1- La prise de notes 57

4- Chronologie de l'enquête et récapitulation de la méthodologie 60
4.1- Chronologie de l'enquête 60
4.2- Récapitulation de la méthodologie adoptée 60
PARTIE 2 63
LE PLURILINGUISME ALGÉRIEN : CONTEXTES ET ANALYSE 63
CHAPITRE 1 66
PRÉSENTATION DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ALGÉRIEN ET BLIDÉEN 66

1- L'Algérie, un tableau sociolinguistique riche, contrasté et complexe 68
1.1- Les langues algériennes et le phénomène de dénomination 69
1.2- Qu'est-ce que dénommer une langue ? 71
1.3- Une situation dite « glottophagique » ? 72

2- Les statuts des langues en Algérie : un contexte complexe 73
2.1- Le statut de l'arabe littéraire 76
2.2- Le statut des langues premières algériennes 80
2.2.1- Le statut des langues berbères 82
2.2.2- Le statut de l'arabe algérien 85
2.2.3- L'arabe algérien, un mixage linguistique 87
2.2.4- D'un « analphabétisme bilingue »… vers un « multilinguisme éclaté » ? 88
2.3- Le statut de la langue française : entre utilisation inconsciente et rejet conscient 90
2.4- Le français Vs l'anglais : quelle langue préférer en Algérie ? 94
2.5- Des pratiques linguistiques algériennes complexes 95

3- Présentation du contexte de notre recherche : la wilaya de Blida 97
3.1- Présentation géographique de la wilaya de Blida 97
3.2- Brefs repères historiques sur la wilaya de Blida 99

4- Les langues et leur (s) contact (s) dans la ville de Blida : complexité et réalité linguistiques 101
4.1- Qu'est-ce que la complexité ? 101

5- Blida, métropole complexe et métissée ? 105
CHAPITRE 2 108

LE PLURILINGUISME ALGERIEN : ANALYSE DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS 108

1- Les discours sur les langues et les pratiques langagières 109
1.1- Les discours sur les langues et pratiques langagières bi-plurilingues des enseignants de français (L2) 109
1.1.1- Une évidence bi-plurilingue ? 110
1.1.2- Un bi-plurilinguisme contrôlé … contrôlable ? 110
1.1.3- Un plurilinguisme contrasté reconnu… officieusement ? 111
1.2- Les discours sur les langues et pratiques langagières bi-plurilingues des enseignants d'arabe (L1) 113
1.2.1- Un monolinguisme évident et assumé … ou presque ? 113
1.2.2- Monolinguisme, pratique, illusion et identité ? 115
1.2.2.1- Variétés d'arabe et conscience du (s) plurilinguisme (s) 116
1.2.2.2- Pour un bi-plurilinguisme équilibré dans les familles blidéennes 117

2- Les pratiques langagières effectives : analyse des usages linguistiques dans les entretiens 119
2.1- Les pratiques langagières effectives des enseignants de français 120
2.1.1- L'usage de l'arabe algérien 120
2.1.2- L'usage de l'arabe littéraire 123
2.2- Les pratiques langagières effectives des enseignants d'arabe 125
2.2.1- L'usage de l'arabe algérien dans les entretiens avec les enseignants d'arabe 126
2.2.2- L'usage de l'arabe littéraire dans les entretiens avec les enseignants d'arabe 126
2.2.3- L'usage du français dans les entretiens avec les enseignants d'arabe 130

SYNTHÈSE ET COMPARAISONS DES RÉSULTATS DE LA PARTIE 2 140
CONCLUSION (S) PARTIELLE (S) 141
PARTIE 3 144
LES REPRÉSENTATIONS : CONCEPTS ET ANALYSES 144
CHAPITRE 1 146
LES REPÉSENTATIONS : DÉFINITION DU CONCEPT 146

1- Qu'est-ce que les représentations sociales ? 147
1.1- Représentations sociales et préjugés 150
1.2- Les trois dimensions 151
1.3- La résistance 153

2- Les fonctions des représentations sociales 154

3- La théorie du noyau central 157

4- Représentations sociales, motifs et attitudes : quelle (s) différence (s) ? 160
4.1- Attitude et motivation 162
4.2- Représentations sociales et stéréotypes 163

***5*- Plurilinguisme et représentations sociales 164**
5.1- Culture et représentations 165

6- Représentations sociales et didactique des langues 167

6.1- Des sciences humaines aux classes: quel (s) rapport (s) et quelle (s) influence (s)ont les représentations ? 168
6.2. Exemple de recherche 171

7- Agir sur les représentations 176
CHAPITRE 2 178
REPRÉSENTATIONS : ANALYSES DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LES LANGUES EN PRÉSENCE 178

1- Discours des enseignants de français autour des origines, des langues et de leurs usages 179
1.1 – Discours des enseignants de français sur les langues et leurs usages 179
1.1.1 – Représentations de l'arabe algérien 179
1.1.1.1 – L'arabe algérien symbole d'identité algérienne 180
1.1.1.2 – L'arabe algérien : langue première 181
1.1.1.3 – L'arabe algérien, langue facile 182
1.1.1.4 – L'arabe algérien, langue métissée 182
1.1.1.5 – L'arabe algérien, langue orale 184
1.1.2 – Représentations du tamazight 184
1.1.2.1 – Tamazight, symbole d'identité et de culture nationales 184
1.1.2.2 – Tamazight, langue première et langue nationale 185
1.1.2.3 – Tamazight, langue maghrébine 186
1.1.2.4 – Tamazight, langue difficile 186
1.1.2.5 – Tamazight, langue orale 187
1.1.3 – Représentations de l'arabe littéraire 188
1.1.3.1 – L'arabe, emblème de l'Islam 188
1.1.3.2 – L'arabe, langue scolaire, institutionnelle et littéraire 189
1.1.3.3 – L'arabe, une langue belle et riche 190
1.1.3.4 – L'arabe, une langue difficile 190
1.1.3.5 – L'arabe, langue première, nationale et officielle 191
1.1.4- Représentation du français 192
1.1.4.1 – Le français, langue héritée 192
1.1.4.2 – Le français, langue internationale et symbole de savoir et de découverte (s) 192
1.1.4.3 – Le français, langue scolaire et universitaire 193
1.1.4.4 – Le français, langue étrangère mais langue institutionnelle ? 193
1.1.4.5 – Le français, belle langue, riche mais difficile 194
1.1.5- Enseignants parents d'élèves et langue (s) d'enseignement 195
1.2 – Discours sur les origines culturelles des élèves présentes en classe de français 196
1.2.1- Des origines ? Non ! « Nous sommes tous Algériens » ! 197
1.2.2- Une diversité culturelle différemment perçue 197
1.2.2.1- Une pluri-diversité culturelle reconnue 197
1.2.2.2- Une (bi-pluri)diversité culturelle reconnue 198
1.2.3- Représentations des origines culturelles 199
1.2.4- Origine (s) culturelles et compétence (s) en langue (s) : quel (s) lien (s) ? 200

2- Discours des enseignants d'arabe 202
2.1- Discours des enseignants d'arabe sur les langues en présence 202
2.1.1 – Représentations de l'arabe algérien 203
2.1.1.1 – L'arabe algérien : entre langue première et dialecte 203
2.1.1.2 – L'arabe algérien, une sous-langue métissée et maghrébine 204
2.1.1.3 – L'arabe algérien issu (de) mais opposé à l'arabe littéraire 204

2.1.1.4 – L'arabe algérien, une langue première opposée à la langue de l'Islam 204
2.1.2 – Représentations du tamazight 205
2.1.2.1 – Le tamazight synonyme de kabyle et de Kabylie ? 205
2.1.2.2 – Le tamazight, langue première et nationale 206
2.1.2.3 – Le tamazight, langue difficile 207
2.1.3 – Représentations de l'arabe littéraire 208
2.1.3.1 – L'arabe littéraire, emblème de l'Islam 208
2.1.3.2 – L'arabe littéraire, langue nationale et première 209
2.1.3.3 – L'arabe littéraire, langue scolaire et de littérature 210
2.1.4- Représentation du français 211
2.1.4.1 – Le français, langue du colonisateur et de la culture française 211
2.1.4.2 – Le français, une langue aimé des Algérien mais spécifique aux femmes 211
2.1.4.3 – Le français, une langue belle et riche mais difficile 212
2.1.5- Enseignants, parents d'élèves et langue (s) d'enseignement 213
2.2 – Discours sur les origines culturelles des élèves présentes en classe d'arabe 215
2.2.1- Des origines ? Oui, mais « Nous sommes tous Algériens » ! 216
2.2.2- Une (bi-pluri)diversité culturelle reconnue 217
2.2.3- Représentations des origines 218
2.2.4- Origine (s) culturelle (s) et compétence (s) en langue (s) : quel (s) lien (s) ? 219
SYNTHÈSE ET COMPARAISON DES RÉSULTATS DE LA PARTIE 3 223
CONCLUSION (S) PARTIELLE (S) 226
PARTIE 4 228
L'ORAL : TENTATIVES DE DÉFINITION (S) ET ANALYSES 228
CHAPITRE 1 230
L'ORAL : TENTATIVES DE DÉFINITION (S) 230

1- La parole 231
1.1- L'avènement de la parole 231
1.2- L'acte de parler 232
1.3- Parole et langue première : quel rapport ? 232

2- L'oral, tentatives de définition 233
2.1- L'oral, un « OVMI » ! 236
2.1.1- L'oral un mauvais objet : représentations et idées reçues 237
2.1.2 – La complexité de l'oral 238
2.1.3- Les composantes de la compétence orale 241
2.1.3.1- La compréhension orale 241
2.1.3.2- L'expression orale et ses composantes 242
2.2- L'oral, dans la classe 245
2.2.1- Difficultés d'enseignement de l'oral 246
2.2.2- La compétence de communication 250
2.2.3- L'oral dans la classe : pas « un » oral, mais « des » oraux ! 252
2.2.3.1- L'oral : moyen d'expression 252
2.2.3.2- L'oral : vecteur d'apprentissage 252
2.2.3.3- L'oral : objet d'apprentissage 253
2.2.3.4- Quel oral enseigner ? 254
2.2.4- L'oral : un enseignement/apprentissage important ? 255
2.2.4.1- L'oral : aide à la levée des barrières psychologiques 255
2.2.4.2 – L'oral : vecteur de réussite scolaire, sociale et professionnelle 256
2.2.4.3- Les interactions en classe de FLE 257
2.2.4.4- Organisation de l'enseignement de l'oral 259

2.2.5- Les avancées de la recherche en matière d'oral 260

3- L'évaluation de l'oral en classe de langue 261
3.1- Qu'est-ce qu'évaluer l'oral en général ?..... 261
3.2- Vers une évaluation formative de l'oral ? 262
3.3- Quelles conditions pour une évaluation formative de l'oral ?..... 264
CHAPITRE 2 266
L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE ALGÉRIEN : DESCRIPTION DES PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES DES LANGUES ENSEIGNÉES EN 5E AP..... 266

1- L'oral dans les programmes de L1 et L2 267
1.1.- L'oral dans le programme scolaire de L1 267
1.1.1- Présentation de la matière à étudier 267
1.1.2- Répartition et volume horaire des tâches et des activités 268
1.1.3- Profiles d'entrée et de sortie des élèves de 5e Année Primaire..... 269
1.1.3.1- Profil d'entrée..... 269
1.1.3.2- Profil de sortie 270
1.1.4- OBJECTIFS / COMPÉTENCES À ATTEINDRE / ACQUÉRIR EN 5E ANNÉE PRIMAIRE 270
- Compétences disciplinaires à acquérir 271
1.1.5- La compétence orale en L1 en 5e Année Primaire 275
1.1.7- Contenus du programme scolaire de L1..... 278
- L'axe (inter)culturel 278
- L'axe grammatical 279
- L'axe rédactionnel 279
1.1.8- Principe(s) méthodologique(s) et évaluation..... 281
1.1.8.1- Principes méthodologiques..... 281
1.1.8.2- L'évaluation en 5e AP 281
1.2- L'oral dans le programme scolaire de L2..... 283
1.2.1- Rappel des buts et des objectifs de l'enseignement du français au primaire 283
1.2.2- Rappel des choix méthodologiques pour le cycle primaire..... 284
1.2.2.1- L'approche par les compétences 285
1.2.3- Démarche pédagogique..... 286
1.2.3.1- Principes théoriques 286
1.2.3.2- Principes méthodologiques..... 287
1.2.3.3- Implications didactiques pour la 5e AP 289
1.2.4- Objectifs de l'enseignement du français en 5eannée primaire..... 289
1.2.4.1- Compétences transversales..... 290
1.2.4.2- Profils d'entrée et de sortie des élèves de 5e AP..... 291
1.2.5- Compétences disciplinaires de fin de 5e Année Primaire 293
1.2.5.1- À l'oral / compréhension (écouter)..... 294
1.2.5.2- À l'oral / expression (parler) 294
1.2.6- Objectifs d'apprentissage/Activités /Situations d'intégration 294
1.2.6.1- À l'oral / compréhension (réception) 295
1.2.6.2- À l'oral / expression (parler) 296
1.2.7- Contenus 297
1.2.7.1- Actes de parole et conduites langagières..... 298
1.2.7.2- Apprentissages linguistiques 300
1.2.7.3- Volume horaire et proposition de répartition horaire : cas de l'oral..... 300
1.2.7.4- Supports et thèmes 303
1.2.7.5- Propositions de projets 304

2- L'oral dans les documents d'accompagnement au programmes de L1 et de L2 305
2.1- L'oral dans le document d'accompagnement au programme de L1 305
2.2- L'oral dans le document d'accompagnement au programme de L2 309

3- L'oral dans manuels scolaires de L1 et de L2 318
3.1- Le manuel scolaire de L1 318
3.1.1- L'introduction (préface) 318
- « Comment utiliser ce manuel ? » 320
3.1.2- La répartition annuelle des contenus 324
3.1.2.1- Colonne n°1 : les projets 324
3.1.2.2- Colonne n°2 : les thèmes abordés 325
3.1.2.3- Colonne n°3 : les séquences 325
3.1.2.4- Colonne n°4 : les valeurs à inculquer aux élèves de 5e AP 326
3.1.2.5- Colonnes n°5, 6 et 8 : grammaire, conjugaison et vocabulaire 327
3.1.2.7- Colonne n°7 : lecture suivie et dirigée de textes authentiques 328
3.1.2.8- Colonne n°09 : Récitation(s) 328
3.1.3- Quelques mots destinés à l'élève de 5e AP 329
3.1.4- Description de la structure du manuel et analyse iconographique 329
3.1.4.1- Présentation et structure du projet et de la séquence dans le manuel scolaire de L1 329
3.1.4.2. Place de l'image et de l'icône dans les projets du manuel scolaire de L1 342
3.1.5- Place de la compétence écrite dans le manuel 348
3.1.5.1- La compréhension écrite dans le manuel 348
3.1.5.2- La production écrite dans le manuel 349
3.1.6- Place de la compétence orale dans le manuel scolaire 351
3.2- Le manuel scolaire de L2 352
3.2.1- La préface 352
3.2.2- La table des matières 354
3.2.3- Le projet et la séquence 356
3.2.3.1- Présentation et structure des projets du manuel scolaire 356
3.2.3.2- Présentation et structure des séquences du manuel scolaire 358
3.2.3.3. Place de l'image et de l'icône dans les projets et séquences 360
3.2.3- Répartition des compétences dans le manuel scolaire 363
3.2.4- Place de la compétence écrite dans le manuel 364
3.2.4.1- la compréhension écrite dans le manuel 364
3.2.4.2- La production écrite dans le manuel 370
3.2.5- Place de la compétence orale dans le manuel scolaire 373
3.2.5.1- la compréhension orale dans le manuel 373
3.2.5.2- l'expression orale dans le manuel 374
3.2.5.3- Présentation et analyse des séances d'expression orale 374
CHAPITRE 3 379
L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE : ANALYSE DES DISCOURS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS 379

1- Analyse des discours des enseignants d'arabe (L1) sur l'oral 380
1.1- Les discours des enseignants sur la parole 380
1.1.1- Bien parler, c'est respecter la norme grammaticale 381
1.1.2- « Parler » et contexte plurilingue : quel (s) discours ? 382
1.1.2.1- Parler en français est synonyme de… 382
1.1.2.2- Parler en arabe littéraire est … 385

1.1.2.3- Parler en arabe algérien … 387
1.2- Les discours des enseignants sur l'oral et son importance en classe de langue 390
1.2.1 – Enseigner l'oral c'est … 391
1.2.2- Comportement (s) des élèves en séance d'oral en classe de L1 392
1.2.2.1- Comment les élèves parlent-ils en classe en séance d'oral ? 393
1.2.2.2- Sont-ils autorisés à utiliser une ou d'autres langue (s) que celle enseignée ? 394
1.2.2.3- Quelles sont leurs facilités et/ou difficultés en classe de L1 ? 395
1.2.3- Enseigner l'oral en L1 = ou ≠ enseigner l'oral en L2 ? 396
1.2.4- Les activités orales en classe de L1 397
1.2.4.1- L'activité orale en classe de L1 398
1.2.4.2 - La (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité 399
1.2.4.3 – L'évaluation de l'oral en classe de L1 400
1.2.5- Écrit et oral : pour quel (s) volume (s) horaire (s) en classe ? 402

2- Analyse des discours des enseignants de français (L2) sur l'oral 404
2.1- Les discours des enseignants sur la parole 404
2.1.1- Bien parler, c'est respecter la norme grammaticale 404
2.1.2- « Parler » et contexte plurilingue : quel (s) rapport (s) ? 406
2.1.2.1- Parler en français est synonyme de… 407
2.1.2.2- Parler en arabe littéraire est … 409
2.1.2.3- Parler en arabe algérien c'est … 411
2.2- Les discours des enseignants sur l'oral et son importance en classe de langue 413
2.2.1 – Enseigner l'oral c'est … 414
2.2.2- Comportement (s) des élèves en séance d'oral en classe de L2 416
2.2.2.1- Comment les élèves parlent-ils en classe en séance d'oral ? 416
2.2.2.2- Sont-ils autorisés à utiliser une ou d'autres langue (s) que celle enseignée ? 417
2.2.2.3- Quelles sont leurs facilités et/ou difficultés en classe de L2 ? 418
2.2.3- Enseigner l'oral en L1 = ou ≠ enseigner l'oral en L2 ? 420
2.2.4- Les activités orales en classe de L2 422
2.2.4.1- L'activité orale en classe de L2 422
2.2.4.2 - La (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité 424
2.2.4.3 – L'évaluation de l'oral en classe de L2 425
2.2.5- Écrit et oral : pour quel (s) volume (s) horaire (s) en classe ? 427
- Un volume horaire : une responsabilité rejetée 427
- L'oral en classe : une mauvaise répartition … mais justifiée 428

CHAPITRE 4 430
L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE : OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE EN CLASSES DE LANGUES 430

1. Observation de la classe d'arabe (L1) 431
1.1. Analyse du schéma de classe de L1 431
1.1.1. Places occupées par les filles et les garçons 432
1.1.2. Place et mouvement (s) de l'enseignant 433
1.2. Méthode pédagogique et utilisation du matériel pédagogique en classe de L1 433
1.2.1. Quel matériel utiliser pour l'enseignement de l'oral en classe de L1 ? 434
1.2.2. Quelle méthode pour l'enseignement de l'oral ? 435
1.2.2.1. Description de la méthode observée 435
1.3. Analyse des interactions en classe de L1 440
1.3.1. Les interactions enseignant-élèves 442
— Prendre de la parole pour saluer 442
— Prendre la parole pour formuler des impératifs 442

— Prendre la parole pour introduire le thème de la « conversation / débat » 442
— Prendre la parole pour interroger 443
— Prendre la parole pour formuler des consignes 443
1.3.2. Les interactions élèves – enseignant / élève – élève 444
1.3.2.1. Les interactions élève (s)/enseignant 444
1.3.2.2. Les interactions élève (s)/élève (s) 446

2. Observation de la classe de L2 448
2.1. Analyse du schéma de classe de L2 448
2.1.1. Places occupées par les filles et les garçons 448
2.1.2. Place et mouvement (s) de l'enseignant 449
2.2. Méthode pédagogique et utilisation du matériel pédagogique en classe de L2 449
2.2.1. Quel matériel utiliser pour l'enseignement de l'oral en classe de L2 ? 449
2.2.2. Quelle méthode pour l'enseignement de l'oral ? 451
2.2.2.1. Description de la méthode observée 452
2.3. Analyse des interactions en classe de L2 456
2.3.1. Les interactions enseignante-élèves 458
— Prendre de la parole pour saluer 458
— Prendre la parole pour formuler des impératifs 458
— Prendre la parole pour lire le texte à haute voix 458
— Prendre la parole pour interroger 459
2.3.2. Les interactions élèves – enseignante / élève(s) – élève(s) 459
2.3.3. Les interactions élève (s)/élève (s) 460
SYNTHÈSE ET COMPARAISON DES RÉSULTATS DE LA PARTIE 4 461
CONCLUSION (S) PARTIELLE (S) 464
SYNTHESE FINALE 467
ET RÉPONSES À LA PROBLÉMATIQUE ET AUX HYPOTHÈSES 467

1- Validation des sous-hypothèses 468
1.1- Validation de la première sous-hypothèse 468
1.2- Validation de la deuxième sous-hypothèse 469
1.3- Validation de la troisième sous-hypothèse 470

2- Validation de l'hypothèse centrale 471

3- Réponse à la problématique : retour sur un parcours 472
CONCLUSION GÉNÉRALE 475
OUVERTEURES ET PERSPECTIVES 475
BIBLIOGRAPHIE 484

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulation du public choisi....35
Tableau 2: Significations des codes formes/couleurs dans les schémas....52
Tableau 3: Représentation des interactions verbales en classe de langues....53
Tableau 4 : Analyse (s) du corpus....56
Tableau 5 : Les interactions verbales en classe de langue (s)....59
Tableau 6 : Récapitulation de la méthodologie adoptée....61
Tableau 7: Les langues et leur(s) usage(s) dans les entretiens avec les enseignants de français....120
Tableau 8: Les langues et leur(s) usage(s) dans les entretiens avec les enseignants d'arabe....126
Tableau 9: tableau récapitulatif des discours et des pratiques langagières des enseignants....138
Tableau 10: Traits caractéristiques de la production et de l'expression orale selon P-Y Roux (2003)....242
Tableau 11: Volume horaire global attribué à toutes les matières en 5e AP....268
Tableau 12: Répartition et volume horaire des activités et tâches et L1....269
Tableau 13: Compétences et objectifs ciblés en lecture en L1....272
Tableau 14: Compétences et objectifs ciblés à l'écrit en L1....274
Tableau 15: Compétences et objectifs ciblés à l'oral en L1....275
Tableau 16: De la culture dans le programme scolaire de L1....278
Tableau 17: Les contenus en matière d'expression écrite....280
Tableau 18 : les compétences transversales en 5e AP (*Cf.* programme de français de 5e AP)....290
Tableau 19: Tableau récapitulatif des compétences de fin d'année en compréhension orale (selon le programme de français de 5e AP)....294
Tableau 20: Tableau récapitulatif des compétences de fin d'année en expression orale (selon le programme de français de 5e AP)....294
Tableau 21: Objectifs d'apprentissage et activités en compréhension orale (*Cf.* programme de 5e AP, *Op. cit.*)....295
Tableau 22: Objectifs d'apprentissage et activités en expression orale (*Cf.* programme de 5e AP, *Op. cit.*)....296

Tableau 23: Actes de parole et réalisations linguistiques (*Cf.* Programme de français de 5e AP.) 299
Tableau 24: Volume horaire globale du cours de français en 5e AP (*Cf.* programme de français de 5e Ap. Op. cit) 301
Tableau 25: Exemple de réaménagement de la répartition d'une séquence 302
Tableau 26: Les thématiques abordées en 5e AP (selon le programme officiel) 304
Tableau 27 : Proposition de répartition des contenus en 11 séances (S) 307
Tableau 28 : Progression à l'oral au primaire algérien.....310
Tableau 29 : Intitulés des projets pédagogiques en L1 324
Tableau 30 : Les thèmes abordés dans le manuel scolaire de L1 325
Tableau 31 : Nombre de séquences programmées.....326
Tableau 32 : Les valeurs à inculquer à travers les séquences étudiées.....326
Tableau 33 : Les textes authentiques dans le manuels scolaire de L1 328
Tableau 34 : Structure formelle des pages de garde des 10 projets dans le manuels scolaire de L1 331
Tableau 35 : Objectifs à atteindre dans les 10 projets du manuel scolaire de L1 333
Tableau 36: Grille d'observation iconographique.....343
Tableau 37 : Des textes et des images 346
Tableau 38: Les récitations présentes dans le manuel d'arabe.....348
Tableau 39 : La compréhension écrite dans le projet 1 du manuel scolaire de L1 : les textes sélectionnés.....349
Tableau 40 : La compétence écrite dans le projet 1 du manuel scolaire : l'expression 350
Tableau 41: Finalité et objectifs des projets proposés dans le manuel scolaire *2011/2013*....355
Tableau 42: Description des projets du manuel scolaire de L2 357
Tableau 43: Séquences du manuel scolaire de L2 358
Tableau 44 : Description de l'organisation d'une séquence -type dans le manuel scolaire de L2 359
Tableau 45 : Nature des textes présents dans le manuel scolaire de L2 365
Tableau 46: Identification des auteurs des textes choisis dans le manuel scolaire de L2.....367
Tableau 47:Séances de production écrite démarche pédagogique.....371
Tableau 48: les séances d'oral dans le manuel scolaire de *2011/2013*.....375
Tableau 49: volumes horaires : répartition oral/écrit par séance (s).....428
Tableau 50: Matériel pédagogique et méthode d'enseignement en L1 : usage du matériel....434
Tableau 51: Le travail en groupe pour l'enseignement de l'oral en arabe littéraire 438

Tableau 52: Récapitulatif de la méthode employée à l'oral en arabe (L1) 440
Tableau 53: Matériel pédagogique et méthode d'enseignement en L2 : usage du matériel....449

TABLE DES FIGURES ET DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: Organisation de la classe de français (L2). 51
Figure 2: Organisation de la classe d'arabe (L2).....52
Figure 3 : Organisation chronologique de l'enquête 60
Figure 4: Situation géographique de la wilaya de Blida en Algérie 98
Figure 5: Carte géographique des communes de la wilaya de Blida 98
Figure 6: l'identité algérienne selon les enseignants d'arabe 130
Figure 7: Relation entre pratiques et représentations sociales 151
Figure 8: Récapitulation schématisée de la notion de représentations sociales.....156
Figure 9: La théorie du noyau central (ABRIC, 1988). 159
Figure 10: Articulation entre représentations sociales et d'autres formes de cognitions 160
Figure 11: Définition de l'oral selon Coletta, 2002.....235
Figure 12: Composantes de l'expression orale.....245
Figure 13: Les formes d'interaction en classe de langue selon R. Galisson, *Op. cit. p.23* 258
Figure 14: Conception verticale de la relation pédagogique (R. Galisson, Op.cit, p.20) 258
Figure 15: Conception horizontale de la relation pédagogique (R. Galisson, *Op. cit.* p.20) 259
Figure 16 : Les types d'évaluation préconisés par le programme de L1 282
Figure 17: Situation-problème : rôles des acteurs de la classe 313
Figure 18: Les activités orales en L2 en 5e AP (DAP de L2 de 5e AP, 2011, p.14.) 316
Figure 19 : Les supports à utiliser en séance d'oral en L2 316
Figure 20 : Notice du manuel : comprendre la page de garde d'un projet (vignette n°1) 320
Figure 21 : Notice du manuel : comprendre ce qui est demandé en lecture/compréhension (vignette n°2).....321
Figure 22 : Notice du manuel : compréhension, grammaire et activités (vignette n°3) 322
Figure 23 : Notice du manuel : Découverte du projet écrit et auto-évaluation (Vignette n°4).....322
Figure 24 : Notice du manuel : Textes authentiques et récitations (vignette n°5).....323
Figure 25 : Notice du manuel : Évaluation et révision (Vignette n°6) 323

Figure 26 : Processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire/conjugaison dans le manuel de L1 327
Figure 27 : La page de garde du projet n°1 330
Figure 28 : Page de garde du projet n°2 332
Figure 29 : Exemple de pages d'activités supplémentaires/de consolidation 335
Figure 30 : Début d'une séquence pédagogique (étape 1) 336
Figure 31 : *Interaction* avec le texte lu et compréhension (étape 1- suite) 337
Figure 32 : Apprentissage de la grammaire : méthode (étape 2) 338
Figure 33 : Enseignement/apprentissage du lexique et du vocabulaire (étape 3) 339
Figure 34 : Le projet écrit à réaliser 339
Figure 35: Lecture suivie et dirigée d'un texte authentique 340
Figure 36 : La récitation 341
Figure 37 : Évaluation / Bilan du projet 342
Figure 38 : Photos des pages de garde des différents projets du manuel scolaire de L1 345
Figure 39 : Les images dans les textes authentiques (Texte 4 - projet 1) 347
Figure 40 : Processus suivi pour la réalisation du projet 350
Figure 41: Récapitulatif des objectif et visées du manuel de 5e AP en L2 353
Figure 42 : En-tête des pages paires Figure 43 : En-tête des pages impaires 361
Figure 44 : les compétences orales et écrites mises en *place* dans le manuel scolaire 2011/2013 363
Figure 45: Les savoirs et les découvertes linguistiques dans le manuel 363
Figure 46 : Représentation de la mère dans le manuel scolaire 2011-2013 369
Figure 47: Schéma de classe de L1 432
Figure 48: Schéma de classe de français (L2) 448
Figure 49: Texte-support lors de la séance d'oral en L2 451

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier, se fonde traditionnellement sur deux « piliers » : l'écrit et l'oral. Nous nous interrogeons sur l'oral et son enseignement / apprentissage en Algérie. En effet, ce pôle a été délaissé dans le système éducatif algérien (avant la réforme de 2003) au point de devenir un complexe et un manque chez nos élèves et étudiants. Ayant, en 2005, travaillé sur le thème de l'échec universitaire en français, nous nous sommes rendu compte, lors d'une enquête par questionnaires, que la majorité des réponses données par des étudiants de première année universitaire, toutes filières confondues, mettait en avant l'image ou les images positives et négatives qu'ils se faisaient du français oral ou parlé. En tant qu'enseignante, nous nous sommes aperçu que la majorité de nos étudiants avait beaucoup de difficultés à l'oral. Parallèlement, beaucoup d'enseignants s'accordent à dire que les étudiants nouvellement inscrits à l'université ont plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit.

Pour commencer à comprendre ces constats, nous nous sommes interrogée lors d'une recherche (en Magister) sur le rôle des représentations sociales dans l'enseignement et l'apprentissage du français oral en Algérie. Les résultats obtenus nous ont permis de démontrer que les représentations que se font enseignants et élèves au sujet du français oral étaient l'un des facteurs les plus importants à prendre en compte, non seulement, dans une recherche en didactique des langues et de l'oral, mais aussi dans la classe. En conclusion à cette dernière recherche, nous avons remarqué que, hormis les représentations sociales de la langue française, l'enseignement du français oral était lié d'une manière ou d'une autre à l'enseignement de l'oral dans la langue une en Algérie (l'arabe littéraire) et que cet enseignement était étroitement rattaché aux langues premières (arabe algérien / tamazight / chaoui... etc.) c'est-à-dire que les pratiques d'enseignement de l'oral en français varient selon la langue d'enseignement et les langues premières des apprenants.

Par ailleurs, et dans l'optique d'une réflexion plus approfondie, nous n'avons pas pu détacher l'aspect ¨langue (s) premières (s)¨ de celui d' ¨origine (s)¨. En effet, l'Algérie est l'un des pays où la variété linguistique et culturelle est très présente. Cette pluri-variété peut être marquée par les diverses langues en contact et les diverses cultures en contact. Cependant, dans le cadre de ce pays (Algérie), nous parlerons plus de conflits que de contacts. Aussi, la prise en compte de cette (s) spécificité (s) culturelle (s) et sociolinguistique (s) permet la mise en évidence des

langues premières et des cultures, et montre l'impact de ces dernières sur la capacité à apprendre le français et à parler en français et/ou en arabe (algérien et littéraire).

Cette dernière conclusion a déclenché la présente recherche. En d'autres termes, nous nous sommes posé la question suivante : **comment est enseigné l'oral en français et en arabe en 5e année primaire à Blida ? Quelles représentations et quelles pratiques ?**

Ainsi, pour expliquer, comprendre et peut-être répondre à cette question, nous avons décidé de travailler sur un public constitué d'enseignants du cycle primaire (5e année) pour nous intéresser aux différentes pratiques de l'oral en classe dans les deux langues. Le choix de ce public est avant tout motivé par le fait d'aller à la source de l'enseignement / apprentissage de l'oral en français et en arabe, classique théoriquement. Par ailleurs, ce choix s'est imposé à nous, dans la mesure où nous avons jugé qu'avant la 5e AP, les élèves n'ont pas acquis assez d'actes de paroles et d'éléments leur permettant de réaliser et des discours oraux et des interactions en classe ; par contre, en 5e AP, l'enseignant – comme l'élève – communique plus dans cette langue étrangère. Nous pourrions, ainsi, dire que la 5ème AP est le résultat et la continuité des deux premières années qui permet, selon les programmes d'enseignement, de mettre en relief l'oral plus que dans les deux premières années de français.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective sociodidactique. La sociodidactique étant le point de rencontre du plurilinguisme et des situations dans lesquelles il se développe, de l'enseignement des langues ainsi que leurs usages. En d'autres termes, il s'agit de la rencontre entre la sociolinguistique et la didactique. Cela signifie que l'étude de l'enseignement / apprentissage des langues se lie directement au contexte sociolinguistique des usagers de ces langues (RISPAIL, 1998). Dans ce travail, une grande partie sera consacrée au contexte sociolinguistique des enseignants interrogés et de leurs élèves, mais tout cela dans une vision didactique, dans la mesure où notre objectif premier est de tenter de suggérer des débouchés à une situation didactique à laquelle sont confrontés l'élève et l'enseignant algériens.

Nous avons, ainsi, émis une supposition centrale **: il y aurait une différence dans les pratiques de l'oral suivant la langue de l'enseignement**. En d'autres termes, nous supposons que les pratiques de l'oral changent en fonction de la langue

d'enseignement et de la langue et culture maternelles. Pour vérifier cette supposition, nous avons émis trois hypothèses :

1/ Les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les langues utilisées ou en contact diffèrent en fonction de la langue enseignée et de la langue d'origine (s) des élèves.

2/ Les discours des enseignants du primaire sur l'oral et son enseignement diffèrent en fonction de la langue enseignée.

3/ Les pratiques pédagogiques employées en langue arabe influencent l'enseignement de l'oral en français.

Dans le but de valider ou d'invalider ces hypothèses, nous nous sommes dirigée vers les enseignants du primaire algérien (responsables de classes de 5ème année). En effet, nous avons décidé de travailler sur le primaire dans la mesure où c'est à ce niveau que revient la charge de donner une base en français et en arabe littéraire à l'écrit comme à l'oral, aux jeunes élèves âgés entre 06 et 12 ans en moyenne. En effet, notre recherche regroupe des enseignants de langue arabe et de langue française. Nous nous sommes ainsi intéressée à trois (03) écoles primaires situées dans la wilaya de Blida. De ce fait, notre travail est une étude comparative : d'une part, nous allons voir – à travers la (s) vision (s), les discours des enseignants et nos propres observations – les différences et les similitudes entre l'enseignement de l'oral en français et en arabe littéraire.

Aussi rappelons-nous que le rôle de la langue première dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère n'est plus à discuter et qu'il peut être un facteur de réussite ou un obstacle dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en français comme en arabe littéraire.

Dans notre thèse, nous nous intéressons à cette notion de langue (s) première (s) en supposant qu'elle (s) pouvait (ent) avoir un impact sur l'enseignement de l'oral en français et en arabe. Aussi, nous n'ignorons pas que l'Algérie est un pays où la diversité linguistique et le plurilinguisme priment même si, officiellement, la langue arabe littéraire/institutionnelle est reconnue langue officielle et le tamazight est reconnu comme étant langue nationale. De plus, les pratiques mixtes sont prioritaires dans les familles algériennes.

Par ailleurs, la langue dite officielle en Algérie (l'arabe institutionnel) est plus vue, par certains Algériens, comme une langue seconde voire étrangère. En effet, cet arabe n'est appris, parlé et écrit qu'à l'école :

> *« **O18**. et l'arabe littéraire + ça vous fait penser à quels mots ?/*
> ***F18**. euh + et ben euh l'arabe littéraire c'est d'abord la langue de la religion euh de la religion oui et du Coran + umm elle est aussi la première langue enseignée en Algérie + elle est belle mais difficile aussi / »*[1]
> « **O20.** ok + et l'arabe littéraire, ça vous fait penser à quels mots ?
> **D20.** euh alors alors +++ euh d'abord c'est la religion hein l'Islam la religion ntaana (la notre) ce fait en arabe littéraire et puis euh + l'école pasque c'est à l'école qu'on apprend l'arabe et euh avant l'école makach (il n'y en a pas) on connaissait pas vraiment euh + ça fait penser aussi aux films égyptiens qu'on regarde sur les chaines arabes et ya aussi bien sur la littérature arabe qui est très riche c'est aussi comme le français une très belle langue »[2]

Alors que dans les autres situations (à l'extérieur de l'école) on parle en tamazight, en français, mais surtout, en arabe algérien. Cet arabe, qualifié de dialecte et d'impur, est plus communément appelé en Algérie la « daridja ou dardja ». Le tamazight, dans certaines communautés algériennes, est vu comme une langue algérienne, certes, mais étrangère aussi car elle appartient à une communauté linguistique et à une partie de la population algérienne qui, au final, représente une minorité. Cette langue est, dans certains cas, vu aussi comme un dialecte.

Le choix des enseignants se justifie par le fait que l'oral a été réintroduit dans la classe de français au primaire (ainsi que dans tous les autres niveaux de l'école) lors de la réforme de 2003. Alors, dans la mesure où nous nous intéressons à cette réintroduction, nous nous sommes demandée : comment enseigner l'oral au primaire en français (L2) ? Est-ce que son enseignement se fait comme en arabe (L1) ? Quelle place à l'oral dans un cours de français au cycle primaire ? Est-ce que les enseignants sont formés à cet effet ? Et comment perçoivent-ils ce nouvel enseignement ? C'est pour répondre à ces questions que nous avons choisi de nous diriger vers les enseignants (10 enseignants à interrogés et 02 à observer en classe) du primaire.

Ainsi, ce plurilinguisme, ce contact et / ou ce conflit de langues est un facteur que nous avons jugé important dans notre recherche. Un de nos chapitres s'attachera à le décrire.

Pour définir notre champ de recherche et nos mots-clés, nous nous sommes posé différentes questions : Que pensent les enseignants de l'activité de l'oral en français et en arabe littéraire ? Ya-t-il des similitudes dans les pratiques de classes en séances d'oral dans les deux langues d'enseignement ? En quoi les langues premières influencent-elles l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ? Comment expliquer que le plurilinguisme ait un rôle important dans cette acquisition ? Quelles sont les compétences et les performances des enseignants en matière d'oral ? Est-ce vrai que les élèves kabylophones parlent mieux en français

1 Extrait de l'entretien n°1 que nous avons mené avec une enseignante de français.
2 Extrait de l'entretien n°2 que nous avons mené avec une enseignante de français.

que les arabophones ? Si cela est le cas, pourquoi et à quoi le remarque-t-on ? Où est la défaillance (s'il y en a) en matière d'enseignement de l'oral en français en Algérie ?

Dans le présent travail, nous tenterons de voir les influences et les relations qu'entretiennent enseignants, élèves, représentations des langues, langues premières et langues d'enseignement. En effet, notre recherche s'articule autour de ces concepts. C'est dans ce dernier aspect (comparaison entre l'enseignement de l'oral en arabe et celui en français autour de différents concepts didactique et sociolinguistique) que réside l'originalité de notre travail. En fait, plusieurs recherches ont été menées en Algérie sur le thème de l'oral et de son enseignement/apprentissage, nous citons, à titre d'exemples, les récents travaux de S. Ouyougout (2014, Université de Béjaia) et M. Ammouden (2012, Université de Béjaia).

Par ailleurs, pour répondre à ces différentes questions, nous avons choisi de faire de la comparaison un principe essentiel de ce travail. En effet, nous allons opérer différentes comparaisons :

1- les représentations sociolinguistiques (des langues) des enseignants de français et d'arabe ;

2- les discours des enseignants sur leurs pratiques de classes lors des séances d'oral, dans deux langues d'enseignement, sur ce qu'ils font réellement en classe ;

3- la place accordée à l'oral dans les classes de langues, les programmes officiels et les manuels scolaires de L1 et de L2 en 5e A.P.

Pour nous permettre d'arriver à une / des réponse (s), nous avons mis en place un protocole de recherche constitué de plusieurs étapes (03 étapes) ; la première étape est constituée d'analyse de programmes et de manuels scolaires du primaire ; la seconde étape représente une enquête par entretiens directifs auprès d'enseignants de L1 et de L2 du primaire ; la troisième, et dernière étape, est représentée par l'observation de deux classes lors d'une séance d'oral.[3]

Les objectifs de cette recherche sont :

- découvrir les représentations des langues des enseignants de français et d'arabe sur l'enseignement / apprentissage de l'oral, en français et en arabe littéraire ;

3 Cette étape est plus un début de perspective de recherche.

- découvrir si le plurilinguisme et les langues premières sont un facteur pris et à prendre en compte dans la situation d'enseignement de l'oral dans les deux langues ;

- découvrir, enfin, si les pratiques de classes en séances d'oral sont identiques en langue d'enseignement 1 (l'arabe standard) et en langue d'enseignement 2 (le français).

- découvrir quelle (s) place (s) occupe l'oral dans les documents officiels et les manuels scolaires dans les deux langues (l'arabe et le français)

Prétendant faciliter la lecture / compréhension de cette thèse, nous avons opéré des choix rédactionnels et structurels spécifiques qui diffèrent de certaines autres thèses. En effet, constatant, d'une part, que nous allions, pour les besoins scientifiques de notre recherche, faire appel à différents domaines des sciences humaines et sociales : la linguistique, la psychologie, la sociolinguistique, la didactique des langues ; d'autre part, que notre corpus illustrait et donnait sens aux concepts théoriques convoqués, il nous a, par conséquent, semblé judicieux de ne pas séparer les deux grandes parties de cette recherche, à savoir : la théorie et l'analyse, souvent appelée partie pratique. Il s'agit donc d'un travail imbriqué qui relie en continuité les concepts théoriques au corpus qui leur donne, d'une certaine manière, vie. Ces choix rédactionnel ont, cependant, des incidences sur le plan structurel de notre thèse.

D'un côté, la partie méthodologique de notre thèse se doit d'être placée au début de notre rédaction. En effet, et toujours dans l'optique de faciliter la lecture de ce travail, nous avons pensé que le lecteur aurait besoin de comprendre comment nous avons composé notre corpus pour pouvoir suivre, plus aisément, notre réflexion théorique et analytique.

D'un autre côté, tous les chapitres composant notre thèse – hormis le chapitre méthodologique – (les pratiques et usages langagiers de nos enquêtés, les représentations sur les langues parlées avec lesquelles ils sont en contact, les pratiques de classe en classe d'oral) seront ainsi composées de deux volets, d'importance parfois inégale :

- un volet qui présente les outils conceptuels nécessaires à notre analyse ;
- la partie de l'analyse concernée par ces outils.

Enfin de parcours, nous rassemblerons, dans un premier temps, nos résultats dans une ultime partie qui se voudra conclusive et synthétique ; et tenterons, dans un second temps, de répondre à notre problématique en validant ou pas nos hypothèses de départ.

PARTIE 1

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET RECUEIL DES DONNÉES

Cette recherche étant une recherche descriptive suit, en réalité, un fil comparatif. En effet, dans un premier temps, il s'agit d'une comparaison entre l'enseignement de l'oral en langue arabe littéraire (L1) et en langue française (L2) en 5ème année primaire ; et, dans un second temps, il s'agit de comprendre si différence (s) il y a dans l'enseignement de l'oral au primaire – en français et en arabe littéraire –. L'objectif central de notre recherche est de découvrir comment l'oral est enseigné en Algérie en prenant en compte divers paramètres à savoir : les langues en présence à Blida (le milieu sociolinguistique), leurs représentations sociolinguistiques et de l'activité même de l'oral. Tout cela s'articule autour d'un certain nombre de questions que résume notre problématique[4] de départ à savoir :

Comment est enseigné l'oral en français et en arabe en 5e année primaire ? Quelles représentations et quelles pratiques ?

Ces questions de recherche se formulent comme suit : Quel (s) rôle (s) joue (ent) les représentations sociales et sociolinguistiques dans l'enseignement de l'oral en français par rapport à celui en arabe ? Comment les enseignants s'y prennent-ils pour dispenser l'enseignement de cette compétence nouvellement réintégrée dans les programmes de l'éducation nationale algérienne ? Est-ce que l'enseignement de l'oral en langue arabe[5] sert-il de calque à l'enseignement de l'oral en langue française[6] ? Et surtout, est-ce que la (les) langue (s) premières (s) sont-elle (s) importante (s) et prises en compte dans l'enseignement de l'oral au primaire algérien ?

Toutes ces questions nous ont permis d'émettre une supposition centrale **: il y aurait une différence dans les pratiques de l'oral suivant la langue de l'enseignement**. En d'autres termes, nous supposons que les pratiques de l'oral changent en fonction de la langue enseignée / d'enseignement et de la langue et culture maternelles. Pour vérifier cette supposition, nous avons émis trois sous-hypothèses :

Sous-hypothèse 1 : Les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les origines des élèves. Cette hypothèse cible le (s) rôle (s) que jouerait (ent) la ou les langues premières (maternelles) des élèves quant à l'apprentissage de l'oral en français

4 Voir Introduction générale.
5 La compétence orale existe depuis longtemps dans les programmes d'arabe au primaire.
6 La compétence orale en cours de français occupe (depuis 2003) une place importante dans les programmes du primaire algérien.

et en arabe. C'est-à-dire que nous ciblons à travers cette hypothèse les représentations « dites » par les enseignants du primaire. Nous cherchons aussi à démontrer l'importance possible des langues premières, des cultures maternelles et de l'identité quant à l'enseignement de l'oral dans les deux langues et en particulier en français.

Sous-hypothèse 2 : Les discours des enseignants du primaire sur l'oral et son enseignement diffèreraient en fonction de la langue enseignée.

Si la première hypothèse ciblait les représentations générées par rapport à la langue première et son rapport avec l'enseignement de l'oral, la seconde hypothèse, quant à elle, cible les représentations que pourraient avoir les enseignants des deux langues (français et arabe littéraire) quant à l'activité orale en classe en fonction de la langue enseignée. En effet, nous supposons que les représentations peuvent différer d'une langue d'enseignement à une autre. C'est-à-dire que, selon cette hypothèse, nous devrions trouver plusieurs représentations des langues et de l'oral en rapport avec la langue enseignée. Nous pourrions par exemple trouver que les enseignants de français ont des représentations « positives » de la langue enseignée alors que pour l'arabe ils pourraient être plus ou moins « critiques » ; à l'inverse, nous pourrions tout aussi bien trouver que les enseignants d'arabe littéraire n'ont pas de bonne représentations quant à la langue française et son oral et vice-versa. Pour vérifier cette hypothèse nous avons mis en place des entretiens directifs destinés aux enseignants de français et d'arabe littéraire du primaire.

Sous-hypothèse 3 : Les pratiques pédagogiques employées en langue arabe influenceraient l'enseignement de l'oral en français. À travers cette hypothèse, nous visons l'activité orale dans les deux langues en classe et surtout le « comment enseigner l'oral en classe de 5ème année primaire en Algérie » et si les pratiques d'enseignement de l'une (langue) influencent celles utilisées dans l'autre ou si elles sont similaires. Nous avons donc procédé à la collecte de plusieurs éléments pour pouvoir vérifier cette hypothèse. En effet, dans un premier temps nous avons procédé à l'analyse des programmes de 5ème année primaire. Nous parlons de programmes au pluriel car il s'agit de l'analyse du programme d'arabe (L1) et de français (L2). Aussi, depuis la réforme éducative de 2003 plusieurs versions du programme ont été éditées et appliquées. Dans le cadre de cette recherche documentaire qui a débuté mi-2013, nous avons donc pris en compte les programmes de juin 2011 ainsi que les documents d'accompagnement de ces derniers (programmes). Cette analyse s'étend non seulement sur les programmes des

deux langues enseignées et d'enseignement mais aussi sur les manuels scolaires d'arabe et de français (2011-2012). Dans un second temps, un certain nombre de questions et de consignes ont été posées / données aux enseignants lors d'entretiens directifs. Enfin, nous avons mis en place deux observations de classe assistées par une grille d'observation[7].

L'objectif principal de notre présente recherche est de démontrer que les représentations sociolinguistiques et les représentations de l'oral jouent un rôle important dans l'enseignement de l'oral. Notre second objectif est de démontrer que les enseignants du primaire algérien éprouvent des difficultés à enseigner l'oral en français à cause de leurs représentations et du manque de formation en la matière. Alors que (nous supposons que) ceux d'arabe ont moins de difficultés dans l'enseignement de l'arabe. C'est pour cela que nous nous demandons si l'enseignement de l'oral en arabe ne servirait-il pas de calque à l'enseignement de l'oral en français ?

Cette partie méthodologique se scinde en quatre (04) sous-points. Nous commencerons donc par le recueil de nos données (*Cf.* 1), nous enchainerons avec le traitement de nos données (*Cf.* 2). Nous enchainerons par l'exposition des outils et méthodes d'analyse des données recueillies (*Cf.* 3). Enfin de parcours méthodologique, nous présenterons la chronologie de l'enquête et synthétiserons cette première partie par le biais d'un tableau récapitulatif.

1- Recueil de données

Dans cette première sous-partie, nous allons exposer notre recueil de données. Celle-ci se structure en quatre (4) points : la recherche documentaire (*Cf.* 1.1) composée des programmes, des documents d'accompagnement aux programmes et des manuels scolaires des deux langues enseignées en 5e année primaire (arabe et français) ; les entretiens directifs menés avec les enseignants d'arabe et de français du primaire (*Cf.* 1.2) et les observations de classe d'arabe et de français (*Cf.* 1.3). Cette partie s'achève sur la composition de notre corpus ainsi que la chronologie du recueil de données.

1.1- La recherche documentaire

Comme cité auparavant, nous allons présentement nous atteler à la présentation des documents officiels (programmes scolaires et documents d'accompagnement aux

7 Nous présenterons cette grille plus tard dans notre texte.

programmes) ainsi que celle des manuels scolaires. Ces trois (03) éléments seront analysés par la suite pour répondre aux hypothèses concernées (*Cf.* Partie 4).

Nous commencerons par présenter les programmes officiels (*Cf.* 1.1.1), puis les documents d'accompagnement aux programmes (*Cf.* 1.1.2) et, enfin, nous nous pencherons sur les manuels scolaires (*Cf.* 1.1.3).

Concernant la collecte des programmes d'enseignement au primaire et des manuels, nous avons rencontré quelques difficultés. Il ne nous a pas été facile de réunir ses documents, importants dans notre recherche. Nous avons donc obtenu ces derniers par le biais de collègues universitaires, inspecteurs du primaire (pas seulement de la circonscription de la wilaya de Blida) et même d'étudiantes enseignantes au primaire[8]

1.1.1- Les programmes officiels

Comme mentionné plus haut, nous nous attelons présentement à la présentation des programmes d'enseignement des deux langues : l'arabe (L1) et le français (L2).

1.1.1.1- Le programme de L1 (arabe)

Le programme de langue arabe est proposé dans sa version de juin 2011[9] en 24 pages par la Commission Nationale des Programmes et est présentée en neuf (09) points[10] essentiels.

Le programme de L1 commence par une brève description de la matière en question. En 5e A.P., cette matière se veut à la fois en complémentarité et en renforcement des différentes compétences acquises durant les quatre précédentes années (1e, 2e, 3e et 4e AP). En d'autres termes, le principe de continuité dans les acquis est, selon le programme scolaire, respecté.

1.1.1.2- Le programme de L2 (français)

Le programme de français est proposé dans sa version de juin 2011[11] par la Commission Nationale des Programmes en sept (07) points[12] essentiels.

---

8 Ces étudiantes ont un diplôme délivré par l'ITE. Ancienne institution de formation des enseignants du primaire et du moyen.

9 En annexe – Annexe 2.

10 M*in*istère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, ju*in* 2011, *Programme de français, 5ème année primaire*, O.N.P.S, Alger.

11 En annexe – Annexe 2.

Les premières lignes du programme de français de 5ème année primaire renvoient aux principes et finalités de l'éducation nationale algérienne. En effet, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale[13] (*n°08-04 du 23 janvier 2008*) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « *l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* »[14]

À ce titre, l'école, qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* »[15] doit notamment « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* »[16]

La formulation des finalités et buts de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* »[17]

Au même titre que les autres disciplines (comme l'arabe, par exemple), l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles[18].

Le but de l'enseignement du français à l'école primaire algérienne est l'acquisition et le développement de la compétence de communication.

1.1.2- Les documents d'accompagnements

En continuité avec la description des programmes scolaires de L1 et de L2, nous allons présentement décrire les documents d'accompagnement aux programmes des deux langues d'enseignement et enseignées pour, plus loin, y voir quelles prescriptions

---

12 M*in*istère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, ju*in* 2011, *Programme de français, 5ème année primaire*, O.N.P.S, Alger.
13 Voir Annexe 2 : *Cf.* 2.1.
14 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008,* Numéro spécial, février 2008. Chapitre 1, art. 2 p. 36.
15 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.,*chapitre 2, art. 3 p. 37.
16 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.,*chapitre 2, art. 4 p. 37.
17 Programme de français de 5ème A.P. (année primaire), 2011, ONPS, p.3.
18 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.,*pp. 36-37.

pédagogiques et méthodologiques y sont données pour l'oral (en complémentarité avec – ou par opposition à – l'écrit) en classes de langues.

Comme pour les programmes, nous présenterons et analyserons d'abord le document d'accompagnement au programme de L1 (*Cf.* 1.1.2.1), puis nous présenterons et analyserons celui de L2 (*Cf.* 1.1.2.2).

1.1.2.1- Le document d'accompagnement de L1

Le document d'accompagnement est édité en 20 pages par la C.N.D.P (Commission Nationale des Programmes) en juin 2011. Ce document est un outil de référence méthodique/méthodologique, et un outil d'illustration auquel l'enseignant doit recourir pour être plus efficace en classe. Ce document a pour fonction de « *faciliter la lecture du nouveau programme de 5e AP tout en apportant des éclaircissements quant aux principes méthodologiques et éducatifs de ce programme …* »[19].

Ce document commence par une introduction dans laquelle il y est expliqué que ce document se scinde en deux grands axes : l'axe *théorique* et l'axe *pratique* (didactique)

L'axe théorique est principalement constitué de définitions de la compétence, de l'approche par les compétences, l'approche textuelle et la pédagogie du projet.

1.1.2.2- Le document d'accompagnement de L2

Le document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP est édité en 36 pages par la C.N.D.P (Commission Nationale des Programmes) et date de juin 2011. Ce document est un outil de référence méthodique/méthodologique auquel l'enseignant doit recourir pour être plus efficace en classe.

Ce document s'articule autour de quatre (04) points :

1- Le français (oral) à l'école primaire ;
2- La démarche pédagogique ;
3- Les contenus et les activités ;
4- L'épreuve de français à l'examen de fin de cycle

Un glossaire, sis à la fin du document, est aussi mis à la disposition de l'enseignant.

Pour les besoin de notre recherche, nous avons choisi de décrire et d'analyser les deux premiers points et de nous focaliser sur l'oral et les activités orales dans le troisième

19 Document d'accompagnement au programme de français de 5e AP, 2011, p.2.

point. Le quatrième point, donnant des exemples d'épreuves de français ne nous sera pas indispensable.

1.1.3- <u>Les manuels scolaires d'arabe et de français</u>

Comme mentionné dans le point précédent, nous allons nous intéresser aux deux manuels scolaires actuellement en application dans les écoles primaires algériennes. L'objectif principal est de voir si l'oral est pris en charge par le manuel scolaire ou pas ; si oui ou non : comment et pourquoi ?

Respectant la même structure de présentation que les précédents points, nous commencerons d'abord par la présentation du manuel scolaire de L1 (*Cf.* 1.1.3.1) puis celui de L2 (*Cf.* 1.1.3.2).

1.1.3.1- Le manuel scolaire de L1 (arabe)

Le manuel scolaire de 05ème année primaire pour l'année scolaire 2011-2012 est présenté en un seul volume de 191 pages (table des matières incluse). Les auteurs de ce livre sont :

- Chérifa GHETTAS : Professeure des universités
- Meftah BEN AROUS : Maître Assistant A – chargé de cours
- Aicha BOUSLAMA : Maître de l'Enseignement Fondamental

À première vue, la couverture du livre met en relief :

- l'intitulé de l'ouvrage : « كتابي في اللغة العربية » *(Mon livre d'arabe)* … 5ème année primaire ;
- un code de couleurs recherché et peu commun (par rapport aux manuels que nous avons l'habitude de voir) : un fond rouge cerise ; des cercles jaunes et verts et une écriture en jaune ;
- des vignettes (05 vignettes) faisant référence à la nature et la culture. Le choix du chiffre « 5 » est, vraisemblablement, en lien avec le niveau auquel est destiné ce manuel.

Dans les points suivants nous allons nous atteler à décrire – puis à analyser – ce manuel scolaire en fonction de cinq (05) points :

- description et analyse de la préface ;
- description et analyse de la répartition annuelle des contenus ;

- description et analyse de la structure d'un projet et d'une séquence ;
- place de la compétence écrite dans le manuel ;
- place de la compétence orale dans le manuel.

En ouvrant le livre à la page 02 nous pouvons lire l' « *introduction* ». Une introduction imprimée en deux pages sur fond blanc. La couleur de la police est le noir. Elle s'articule autour du plan suivant :

- présentation générale du manuel ;
- caractéristiques des textes présents dans le manuel ainsi que leur lien avec les approches théoriques et méthodologiques ;
- nouveautés par rapport aux autres manuels scolaires du primaire ;
- présentation de la structure générale du manuel scolaire ;
- conclusion : retour sur l'approche par les compétences.

Ce manuel renferme dix (10) projets qui se divisent ensuite en 27 séquences pédagogiques. Chaque projet répond à un thème bien précis que la classe doit découvrir en un temps ne dépassant pas les 04 semaines (01 semaine pour chaque séquence + 01 semaine à partager entre le rattrapage, l' (auto-)évaluation et la lecture suivie et dirigée.

1.1.3.2- Le manuel scolaire de L2 (français)

Le manuel scolaire de 05ème année primaire pour l'année scolaire 2011-2012 est présenté en un seul volume de 144 pages (table des matières incluse). Les auteurs de ce livre sont :

- Lamine SRITI : Inspecteur de l'Éducation Nationale
- Sacia FERRAH : Maître de l'Enseignement Fondamental
- Nafissa ADJROUD : Maître de l'Enseignement Fondamental
- Fouzia NOUI : Maître de l'Enseignement Fondamental
- Mohamed NADJI : Maître de l'Enseignement Fondamental

Ce manuel a par ailleurs été revu et corrigé par :

- Hamida BELHADJ MILOUD : Inspectrice de l'Enseignement Primaire
- Aoumria BOUHI : Inspectrice de l'Enseignement Primaire

À première vue, la couverture du livre met en relief :

- l'intitulé de l'ouvrage : « *Mon livre de Français* » … 5ème AP

- le code de couleur employé (Bleu ciel, blanc, noir et orange) est, à la fois, « sobre » et rappelle quelque peu les couleurs employées dans un dessin animé.
- pouvons-nous aussi observer la présence de trois petits personnages : une fille assez brune, assise en fakir et lisant un livre ; un petit garçon installé sur le chiffre 5 tenant un livre sans donner l'impression de le lire ; et, enfin, un autre petit garçon ayant une mine plus ou moins « triste » et allant vers l'école (supposition). Cette couverture nous laisse supposer que les personnages qu'elle renferme prendront place dans le manuel.

Passons maintenant, à la présentation du second volet de notre enquête. Un volet charnière et important de notre recherche : les entretiens directifs.

1.2- Les entretiens directifs

Après avoir présenté et détaillé le premier volet de notre enquête : la recherche documentaire, nous allons à présent exposer le second volet : l'entretien directif. Nous commencerons par détailler le public choisi (*Cf.* 1.2.1) puis nous passerons à la description de l'enquête par entretiens directifs (*Cf.* 1.2.2).

1.2.1- Le public choisi : présentation et justifications

Cette section de notre recherche concerne exclusivement les enseignants du primaire algérien. En effet, nous avons décidé de travailler sur le primaire dans la mesure où c'est à ce palier que revient la charge de donner une base en français et en arabe littéraire à l'écrit comme à l'oral aux jeunes élèves. En effet, notre recherche regroupe les enseignants de langue arabe et ceux de langue française responsables des classes d'examen à savoir la 5ème année primaire (5ème A.P.). Nous nous sommes, ainsi, intéressée à trois (03) écoles primaires situées dans différentes périphéries de la ville de Blida.

Par ailleurs, notre travail est une étude comparative : d'une part, nous allons voir – à travers la (s) vision (s) des enseignants – les différences et les similitudes entre l'enseignement de l'oral en français et en arabe. D'autre part, nous allons mettre en vis-à-vis les représentations des enseignants en matière de langues et d'oral qui entreraient en jeu dans la classe.

Notre public est donc formé de cinq (05) enseignants de français (quatre (04) femmes et un (01) homme) et de cinq (05) enseignants d'arabe (trois (03) femmes et deux (02) hommes). (Voir le tableau 1 : récapitulatif du public visé). Ces dix (10) enseignants ont

tous entre 20 et 60 ans d'âge et ont entre cinq (05) et trente-cinq (35) ans d'expériences dans l'enseignement au primaire.

Nous les avons tous soumis à un entretien directif[20] qui ciblait à la fois leurs représentations des langues en contact, leurs représentations de l'oral en français et en arabe et leurs pratiques de classe[21].

Rappelons aussi que le rôle de la langue première dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère n'est plus à prouver mais il peut être un facteur positif ou négatif (terme utilisé avec prudence) dans l'enseignement / apprentissage de l'oral. En effet, le choix de deux populations différentes sur le plan linguistique peut apporter des précisions importantes sur cet état de fait[22]. La différence de ces deux populations étant établie grâce aux entretiens effectués avec les enseignants et à travers leur (s) regard (s) et leur (s) discours.

Signalons, par ailleurs, qu'*il n'y a* pas eu de réel choix et sélection des écoles dans la mesure où il nous été difficile d'yaccéder. Faute d'autorisations et de mouvements de grèves organisées par les enseignants. Ainsi, et grâce à un Inspecteur – et à certains de ses collègues – de l'Éducation Nationale responsable de la circonscription de Blida-Est, nous avons effectué nos entretiens et nos observations de classe dans des écoles de la ville de Blida ; précisément, dans la commune de Ouled Yaich[23].

Tableau 1 : Récapitulation du public choisi

	Prénom de l'enseignant (e)	**Sexe**		**Age / tranche d'âge (ans)**	**Nombre d'années d'expérience (ans)**	**Classes à charge pour l'année 2010/2011**			**Écoles**
		F	***M***			***3ème***	***4ème***	***5ème***	
Enseignants de français (EFR)	Farida	X		47	26	X		X	El Imam Malek
	Djamila	X		45	26		X	X	El Imam Malek
	Khadîdja	X		Entre 50 & 60	31	X	X	X	Ibn Khaldoun
	Djameleddine		X	Entre 30 & 40	16	X		X	Ibn Khaldoun

20 Voir les justifications du choix du moyen d'enquête.

21 Ces pratiques de classe ont été par la suite vérifiées par des observations de classe.

22 Comme l'a fait Menguellat Hakim dans sa thèse de doctorat où il met en vis-à-vis des familles arabophones et kabylophones de la ville de Blida.

23 Pour se situer, voir figure n°1, p. 40.

	Nassima	X		Entre 20 & 30	07	X		X	Ibn Zaitoun
Enseignants d'arabe (EAR)	Ahmed		X	48	25		X	X	Ibn Khaldoun
	Mohamed – Redha		X	49	25	X		X	Ibn Khaldoun
	Fatima - Zohra	X		28	06			X	Ibn Zaitoun
	Amina	X		27	04		X	X	El Imam Malek
	Hassina	X		35	10			X	Ibn Zaitoun

1.2.1.1- Pourquoi les enseignants ?

Dans notre recherche, nous avons pris en compte le fait que l'oral soit un point important en classe de langue (du moins, c'est ce que stipule la réforme éducative de 2003). De ce fait, nous nous sommes demandé comment enseigner l'oral au primaire ? Est-ce que son enseignement se fait comme en L1 d'enseignement (l'arabe) ? Quelle place a l'oral dans un cours de français au cycle primaire ? Est-ce que les enseignants sont formés à cet effet ? Et comment perçoivent-ils cet enseignement ? C'est pour répondre à ces questions que nous avons choisi de nous diriger vers les enseignants du primaire. Aussi, avons-nous voulu connaitre et déceler les différentes représentations qu'ont ou que peuvent avoir les enseignants concernant d'une part les langues en contacts en Algérie et, d'autre part, l'activité et l'enseignement du français. Nous n'avons pas, par contre, établi de contact direct avec les élèves en raison de leur jeune âge et la difficulté que nous aurions pu avoir dans le recueil de certains éléments comme leurs représentations qui n'auraient été, d'ailleurs, que le reflet de celles de leurs parents et enseignants.

Dans ce travail, les enseignants se divisent en deux groupes : le groupe **EAR** et le groupe **EFR** :

- Le groupe **EAR** représente les enseignants d'arabe ;
- Le groupe **EFR** représente les enseignants de français.

Dans les tableaux d'analyse ainsi que les transcriptions, les enseignants seront identifiables grâce aux codes suivants[24] :

- **EAR+ n°** (exemple **EAR1**) qui signifie *enseignant d'arabe numéro 01* ;
- **EFR+ n°** (exemple **EFR1**) qui signifie *enseignant de français numéro 01*

24 Voir le tableau 1, p. 24.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 1 ci-dessus (p. 24), le public ciblé par notre recherche est homogène. Aussi, aucun autre critère hormis celui des langues enseignées n'a été émis et pris en compte dans la sélection des enseignants. En effet, dans une école primaire algérienne, le nombre d'enseignants de français est réduit par rapport à celui des enseignants d'arabe. En effet, ce nombre varie entre 1 et 3 enseignants de français et entre 05 et 06 enseignants d'arabe par école.

1.2.1.2- Les difficultés de la recherche liées à notre public

Lors de la réalisation de notre enquête, nous avons rencontré quelques difficultés qu'il convient de mentionner afin de justifier quelques imperfections dans sa réalisation. En effet, la tâche d'effectuer nos entretiens, la collecte des programmes et manuels et les observations de classe auprès des enseignants et des institutions académiques de l'éducation nationale n'a pas été aisée pour diverses raisons :

- la difficulté d'accès aux établissements scolaires : malgré la présentation des autorisations signées par les responsables à l'université de Blida 2, nous avons dû passer par l'Académie de Blida pour obtenir une seconde autorisation. Celle-ci nous a été délivrée dans un délai de trente (30) jours après le dépôt de notre requête.
- la difficulté d'avoir le consentement des enseignants lors des entretiens et ce malgré la présentation des différentes autorisations : les enseignants, pour leur majorité, nous laisser ressentir un certain embarras voire une sorte de méfiance envers nous. Nous supposons, que cela est dû au fait qu'ils aient eu peur d'un contrôle ou d'une inspection non-déclarée ;
- la difficulté de poser les questions et de les reformuler (surtout lors des entretiens avec les enseignants d'arabe) ;
- la difficulté que notre enquête ait eu lieu lors de mouvements de grève des enseignants de l'Éducation National Algérienne, ce qui a engendré le refus de beaucoup d'enseignants quant au fait de nous parler et/ou nous accorder quelques instants.

1.2.2- Description de l'enquête par entretiens directifs

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons, dans un second temps, fait appel à une enquête par entretiens directifs.

En effet, partant du principe que nous devons, pour les besoins de notre recherche, étudier et analyser les représentations ainsi que les pratiques langagières de notre public,

il nous a été naturel de nous diriger vers l'entretien. Comme le mentionne Ph. Blanchet (2009 :45-46) deux types d'entretien existent comme moyen d'investigation : l'entretien directif et l'entretien semi-directif. Le premier ayant pour principale caractéristique d'être un questionnaire *structuré, à question fermées ou partiellement fermées* ; le second étant plus *libre et constitué de questions ouvertes auxquelles l'enquêté peut répondre tout ce qu'il souhaite.*

Nous parlons à notre tour d'une enquête directive qui tend, à travers les réponses obtenues, vers une enquête semi-directive dans la mesure où nous avons enregistré et observé un nombre important de *relance (s)*. Ainsi, parler de relance dans un entretien directif n'est pas plausible ; par contre la relance est l'une des caractéristiques de l'entretien semi-directif.

Voici ci-dessous deux extraits de notre corpus où la relance est bien présente :

Extrait 1 : entretien avec une enseignante d'arabe (EAR3)

O20. euh oui et en classe + euh les élèves **dialek aand'houm asel wahed wella ousoul moukhtalfa**? **/** (euh oui et en classe + euh vos élèves ont une seule origine ou ils ont différentes origines ?)
F/Z21. **liya + kamel kif-kif** l'essentiel **kamel mouslimine ou djazairiyin** ! **/** (ils sont tous pareils pour moi l'essentiel c'est qu'ils soient tous musulmans et Algériens !)
O22. +++ euh + d'accord mais **kayen lekbayli ou laarbi ou chaoui**…/ (oui mais il y a les Kabyles les Arabes les Chaouis…)
F/Z22. **sah bessah kamel khawa ou kamel kif-kif**! / (c'est vrai mais nous sommes tous frères et on est tous pareils!)
O23. **ih** donc **aalabalek belli kayen** mais **kifech etchoufihoum** / (oui donc vous savez qu'il y a différentes origines et comment les avez-vous remarquées ?)
F/Z23. choufiii euh madmoiselle baynin lekbayel ou baynin loukhrin + lekbayel ibanou fiwoudjouh'houm déjà oumbaad ibanou khatch maihabouch laarab ou eddine ou laarbiya en général/ou maarouf thanik belli lekbayel ihabbou efirancia ou França ou hada men bekri machi jdida ! **/** (écoutez euh mademoiselle les Kabyles sont reconnaissables tout comme les autres + les Kabyles se voient d'abord par rapport à leurs traits physiques ensuite parce qu'ils n'aiment pas les Arabes et la religion et l'arabe en général/ et c'est connu aussi que les Kabyles aiment le français et la France et ce depuis longtemps !)
O24. euh **n'aawdou nwelliou** mademoiselle **fessujet n'taana yaani** l'école **ou ettedriss** euh ++ **kayen ferk fenniveau taa** les élèves en fonction de leurs langues **wella** les origines **ntaweh'houm** ? / (euh on va revenir mademoiselle au sujet de départ c'est-à-dire l'école et l'enseignement euh ++ ya-t-il des différences dans le niveau des élèves en fonction de leurs origines ?)
F/Z24. **LALA elli yekra yekra hab aarbi wella kbayli** ! **/** (NON celui qui sait étudier ou qui sait apprendre il le fait qu'il soit arabe ou kabyle !)

Extrait 2 : entretien avec une enseignante de français (EFR3)

O10. + ok + et euh vous personnellement quelle langue parlez-vous ? **/**
Kh10. Euh ici (en ciblant l'école) /
O11. oui oui ici, à l'extérieur chez-vous…/
Kh11. Ah d'accord ++ et bien ici dans la classe avec les élèves et dans la coure je ne parle qu'en français + +…/
O12. oui…/

Kh12. Avec les collègues je parle un mélange de français et d'arabe enfin euh euh c'est la langue de la communication du quotidien/
O13. à l'extérieur ? /
Kh13. A l'extérieur aussi je parle ce mélange de langues mais euh (sourire) qu'on le veuille ou pas c'est la langue des Algériens (sourire) et chez-moi euh je je parle aussi ce mélange avec mes enfants d'ailleurs c'est avec eux que j'ai appris l'arabe mais euh ++ la plupart du temps je parle en français. /
O14. vous dites euh oui vous dites que vous avez appris l'arabe avec vos enfants + comment ça ? /
Kh14. Ben vous savez + avant euh de mon temps quand j'étais jeune on parlait plus français qu'arabe chez nous et dehors bon c'est vrai que c'était la guerre mais euh c'était comme ça + et après avec mes enfants donc la nouvelle génération hein et bien ça a changé les jeunes et et tout le monde d'ailleurs s'est mis à parler ce mélange d'arabe et de français et ça marche (rires) + alors euh en entendant mes enfants parler cette langue à la maison je l'ai apprise aussi même si leur père leur interdisait de parler l'arabe à la maison. /
O15. Il le leur interdisait ? /
Kh15. Oui mais vous savez dans certaines familles qui euh qui qui ne partagent pas la même culture et la même langue c'est une question identitaire et de respect à sa culture de de parler euh sa propre langue + et c'était notre cas + enfin ça l'est toujours mais moins qu'avant/
O16. des familles qui ne partagent pas la même culture ? /
Kh16. Oui par exemple nous euh nous on est kabyle et du temps de mon père et mon grand-père c'était plus qu'interdit de parler en arabe à la maison + + on pou pouvait parler soit le kabyle soit le français mais pas l'arabe + alors mon mari est comme ça/
O17. et vous dites que c'est une question d'identité ? /
Kh17. Ah ouiiiii bien sur la langue elle elle véhicule la culture et la culture c'est c'est une euh elle détermine l'identité d'une personne et euh + c'est plus fort que la religion enfin pour moi hein pour moi/
O18. plus fort que la religion ? /
Kh18. Oui oui + pasque bon vous savez presque la moitié du monde est musulman mais on ne partage que ça + +/
O19. oui…/
Kh19. On a pas la même langue on a pas les même euh la même éducation et c'est la même chose hein ici chez-nous/
O20. chez-nous à Blida ou…/
Kh20. Non non dans tout le pays c'est la même chose + + regardez on passe d'une région à une autre c'est pas la même langue les même traditions donc c'est pas la même culture ++ mais bon c'est vrai y a des choses communes à tous mais y a aussi des différences/

Il nous était donc inévitable d'effectuer un va-et-vient entre les deux types d'entretiens.

Cette enquête, rappelons-le, à trois objectifs :

- D'abord, distinguer dans leurs discours les représentations que les enseignants ont de la langue française, de la langue arabe littéraire ainsi que toutes les autres langues en contact dans la société algérienne.
- Ensuite, distinguer les représentations que les enseignants se font de l'activité orale en classe dans les deux langues d'enseignement.
- Enfin, démontrer l'influence du plurilinguisme et des cultures en contact (les langues premières) sur l'enseignement de l'oral au primaire ; cela toujours à travers les perceptions et discours des enseignants interrogés.

1.2.2.1- Constitution du guide d'entretien

Par ailleurs, la situation d'entretien implique une relation d'échange, d'égalité. L'enquêteur se présente, explique sa mission, les raisons de sa présence, le but des entretiens et les règles du jeu (confidentialité des sources, restitution...). Il rappelle qu'il reste à la disposition de la personne après l'entretien pour d'éventuels compléments ou rectifications. Il précise que les informations recueillies ne sont utilisées qu'avec l'accord de celui qui les fourni.

Ce type d'entretien, repose sur un guide d'entretien. Celui-ci est une sorte de « *pense-bête* » qui aider l'intervieweur à se souvenir des axes et points importants. Le guide peut être composé de questions (?) ou de consignes.

GUIDE D'ENTRETIENS DESTINÉS AUX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Informations générales sur l'enseignant (e) interrogé (e)

1/ Pouvez-vous SVP me donner votre prénom.

2/ Vous avez entre : 20 / 30 ; 30 /40 ; 40 /50 ; 50/60 ans

3/ Vous êtes dans l'enseignement depuis combien de temps ?

4/ Dans quelle classe enseignez-vous cette année ?

I-/ LES LANGUES ET LEURS USAGES :

1/ Quelle (s) langue (s) parlez-vous ?

2/ Citez cinq mots pour caractériser la langue française, d'après vous

3/ Citez encore cinq mots pour caractériser la langue amazigh, d'après vous

4/ Citez cinq autres mots pour caractériser la langue arabe littéraire, d'après vous

5/ Citez cinq autres mots pour caractériser la langue arabe algérienne, d'après vous

6/ Vos enfants Font-ils des études ? Dans quelle langue ? En êtes-vous satisfait ?

7/ Si oui, dans quelle langue préféreriez-vous (ou auriez-vous préféré) qu'ils fassent des études ? Pourquoi ?

8/ Quelles sont les origines de vos élèves ?

9/ Comment remarquez-vous ces origines ?

10/ Remarquez-vous en classe des différences de niveau ou de comportement suivant leurs langues d'origine ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

II-/ L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AU PRIMAIRE

1/ Depuis la réforme éducative de 2003, une importance a été donnée à l'oral en langue, pourquoi, à votre avis ?

2/ Si je vous dis « PARLER » en français, vous pensez à quoi ? Pourquoi ?

3/ Si je vous dis « parler » en arabe, vous pensez à quoi ?

4/ Qu'est-ce que « bien parler » pour vous ?

5/ Qui parle bien, à votre avis ?

6/ Qu'est-ce qu'enseigner l'oral, à votre avis ?

7/ Comment parlent les élèves dans vos classes ? (quelles sont leurs facilités et difficultés ?)

8/ Si vous faites de l'oral en classe, permettez-vous à vos élèves de parler dans d'autres langues que le français ? Pourquoi ?

9/ Peut-on enseigner de la même façon l'oral en arabe littéraire et en français ? Pourquoi ? (svp, donnez quelques exemples).

III-/ LES PRATIQUES DE CLASSE

1/ Quelle est la dernière activité orale que vous avez organisée dans votre classe ?

2/ Quelle était la compétence visée dans cette activité ?

3/ Comment avez-vous évaluée cette dernière activité ?

4/ Comment répartissez-vous le temps entre oral et écrit dans vos classes ?

5/ Comment évaluez-vous les progrès de vos élèves à l'oral ? (quels moyens utilisez-vous, quel (s) type (s)

6/ d'évaluation employez-vous…etc.)

Ce guide d'entretiens directifs est constitué de trois parties ou grands thèmes renfermant les différentes questions / consignes à poser. Aussi, tenons-nous à signaler que nous avons d'abord une partie qui nous sert à identifier les enseignants. Il s'agit ici d'une sorte de « mini-fiche de renseignements ».

1.2.2.2- Les thèmes abordés dans le guide d'entretien : présentation et objectif (s)

Les thèmes sont présentés de la manière suivante :

- **Thème 1 : Les langues et leurs usages**

Sous ce premier thème, nous avons regroupé des questions portant sur le (s) contexte (s) sociolinguistique (s) et l'usage des langues en classe et en dehors de la classe. Ces questions sont au nombre de dix : six de type fermé (1, 2, 7, 8, 9 et 10) et les quatre autres sont des consignes (3, 4, 5 et 6). À travers ces questions, nous avons voulu retracer, à la fois, le lien et l'histoire de nos enquêtés avec les différentes langues en présence, et le lien de ces mêmes langues avec les élèves de nos enquêtés. Ainsi, nous

avons donc essayé de constituer des mini-biographies langagières[25] qui vont nous permettre le recueil de discours sur les langues, leur (s) langue (s) et celle (s) des autres et de dégager leurs représentations sur ces langues. Pour pouvoir constituer ces mini-biographies langagières les questions posées peuvent être classées comme suit :

- les enquêtés et leurs rapports aux langues (premières et étrangères) ;
- les enquêtés, leurs familles et leurs rapports aux langues (premières et étrangères) ;
- les enquêtés, leurs élèves et leurs rapports aux langues (premières et étrangères).

Le premier élément, renvoie à la situation personnelle de l'individu, par rapport à son âge, la (s) langue (s) qu'il côtoie et utilise, sa situation socioprofessionnelle …etc. Le second élément, fait référence à l'individu en contexte familial. En effet, nous abordons ici les langues parlées en famille et celles préférées pour d'éventuelles études. Le troisième élément porte sur l'enquêté et ses élèves. Les langues parlées (autorisées) en classes, les origines des élèves et leurs rapports à l'apprentissage de telle ou telle autre langue …etc.

Nous parlons de mini-biographies langagières, dans la mesure où, vu nos objectifs dans cette thèse, nous n'avons pas ressenti le besoin d'étudier les origines des enseignants, leurs familles, leurs appartenances sociogéographiques, leurs histoires …etc. L'objectif principal est de recueillir des discours sur les langues en présence, en contact et, peut-être, en conflit. Ces discours nous semblent importants dans l'enseignement de l'oral dans les deux langues d'enseignement : l'arabe et le français.

Par ailleurs, nous parlons aussi d'origines et de langues d'origine (s). Ces origines se divisent en deux éléments :

- les origines culturelles et géographiques ;
- les langues premières des élèves de 5ème année primaire.

Certes, comme l'a mentionné une enseignante interviewée, « *tous les élèves sont algériens* »[26], mais nous ne pouvons ignorer leurs origines : berbères (kabyle, chaouie, m'zabiya …etc.) et arabe. Cette donnée nous semble cruciale dans le tissage des

25 La bibliographie langagière étant «l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais un capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles, ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. » (Cuq, J., 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International. p. 37).

26 Extrait de l'entretien n°1 avec une enseignante de français.

représentations des langues et l'explication du rejet ou de l'acceptation de certaines langues en classe, d'où le second élément qui met en place le rôle des langues premières des élèves dans l'apprentissage et l'acquisition des langues en classe.
Ces deux éléments nous permettront de vérifier les idées reçues selon lesquelles les Kabyles sont plus à l'aise et parlent mieux en français, idées dont nous parlions au début de cette partie.

Thème 2 : L'enseignement de l'oral au primaire

Sous ce second thème, nous avons regroupé toutes les questions qui avaient pour thématique l'enseignement / apprentissage de l'oral au primaire. Ces questions sont au nombre de onze : les deux premières sont des consignes et toutes les autres sont des questions ouvertes.

Thème 3 : Les pratiques de classe

Sous ce troisième et dernier thème, nous avons regroupé les questions portant sur le « *quoi faire en classe* » lors de la séance d'oral et surtout « *le comment faire* ». Ces questions sont au nombre de neuf : toutes sont des questions fermées sauf la quatrième qui est semi-fermée. En effet, cette dernière s'achève par une consigne.

Cette enquête cible les représentations qu'ont les enseignants du primaire, et nous renseigne sur leurs perceptions au sujet de leur enseignement de l'oral dans les deux langues.
Les entretiens directifs en questions ont été effectués durant l'année scolaire 2012 – 2013 (septembre, octobre et décembre 2012). Ce qui explique cet espacement entre les entretiens, c'est les grèves à répétition entamées par les enseignants de l'Éducation Nationale algérienne.
Faire une recherche sur le thème de l'oral en classe de langues sans se rendre dans les classes serait une recherche biaisée. En effet, le troisième et dernier volet de notre enquête (qui se veut perspectif) concerne l'observation de classe. Placé en dernier lieu dans notre enquête, celui-ci nous permettra, peut-être, de comparer les **discours** des enseignants sur leurs pratiques de l'oral en classe avec leurs **pratiques réelles** de l'oral.

1.3- Les observations de classe

Pour permettre la vérification de notre troisième (03ème) hypothèse, à savoir celle des pratiques de classes nous nous sommes allée dans une classe afin d'observer les pratiques pédagogiques des enseignants des deux langues lors d'une séance d'oral.
Ces deux observations de classe sont, certes, importantes dans un travail comme le nôtre, mais revêtent ici un caractère perspectif. C'est-à-dire que nous avons choisi de donner un aperçu de ce qu'il se passe dans les classes de langues. Ce travail d'observation doit donc se poursuivre (dans des recherches ultérieures). Ce dernier sous-point de notre recueil de données se divise en deux (02) points : la présentation des classes observées (*Cf.* 1.3.1) et l'objet (s) à observer dans les classes choisies (*Cf.* 1.3.2).

1.3.1- Quelle (s) classe (s) ?

Nous avons sélectionné une classe de 05ème année primaire à l'école « Ibn Khaldoun » située à Ouled Yaich (commune de Blida-Est). Nous nous y sommes rendue lors du cours de français et de celui d'arabe.
Le choix d'une classe se justifie par deux (02) raisons :

- Cette sélection a été établie en fonction de la volonté de participation des enseignants. C'est-à-dire que nous n'avons pu observer le déroulement d'autres séances d'oral et de langues car, hormis les deux enseignants sélectionnés, les autres ont refusé notre présence en classe. Peut-être pour éviter d'occasionner une certaine gêne dans leurs classes ; ou, tout simplement, pour éviter d'être jugés, même si notre objectif n'a en aucun cas été le jugement des pratiques de classe mais leur observation.
- Notre travail étant déjà conséquent, nous avons, avec notre co-directrice de thèse, décidé de réduire ces observations de classe à titre d'exemples et de perspectives de pratiques. Cela, dans l'espoir de pouvoir développer ce point dans une recherche ultérieure.

1.3.2- Qu'est-ce qu'observer ? Observer quoi dans nos classes de langues ?

Le terme « *observer* » doit être compris comme l'examen attentif d'une situation afin d'étudier, d'analyser et de comprendre un phénomène ou une situation à laquelle nous assistons. Il ne s'agit, ici, en aucun cas d'une *observation participante* qui, rappelons-le,

a pour caractéristique, entre autres, la participation de l'enquêteur. En effet, dans notre observation, nous nous situons uniquement comme observateur externe de la situation-classe : une observation non-participante.

Ce que nous nous proposons d'observer dans les classes de langues (L1 et L2 d'enseignement et enseignées) se focalise sur plusieurs points :

- l'organisation de la classe observée ;
- la démarche pédagogique en classes de langues ;
- les pratiques des enseignants en matière d'oral en continuité ou en rupture avec leurs discours ;
- l'utilisation de matériels liés à l'oral ou pas ;
- les consignes, les activités et les questions posées et données aux élèves ;
- la présence ou pas du plurilinguisme ;
- les interactions verbales en classe de langues.

Une fois ces éléments recueillis à l'aide de prises de notes, de schémas et de grilles, nous passerons à leur interprétation et analyse.

2- Traitement des données

Sous cet intitulé, nous allons exposer la manière dont nous avons traité nos données. En d'autres termes, le corpus recueilli, pour les besoin de notre recherche, a dû subir des sélections et / des transcriptions pour être utilisable dans ce travail. Nous commencerons par expliciter le traitement des documents officiels et des manuels scolaires (*Cf.* 2.1), puis celui des entretiens directifs (*Cf.* 2.2), et, enfin, celui des observations de classes (*Cf.* 2.3).

2.1- Traitement des documents officiels et des manuels scolaires

Nous allons, comme précédemment évoqué, expliquer le traitement qu'ont subi les programmes, les documents d'accompagnement aux programmes et les manuels scolaires de la 5ème année primaire.

En fait, nous nous proposons, pour rester dans le cadre de notre recherche, de n'observer que ce qui attrait à l'oral. Ceci nous amènera à comprendre, d'une part, les fondements de cet enseignement dans les deux langues ainsi que la place occupée par l'oral dans les deux enseignements. D'autre part, nous pourrons ensuite déceler les similarités ou les différences dans les deux enseignements en matière d'oral.

2.2- Traitement des entretiens directifs

Doit-on enregistrer l'entretien ?

Oui. C'est le seul moyen d'avoir à la fois l'intégralité du discours et les contours du discours (ton, atmosphère). L'enregistrement restitue le déroulement et le langage de l'entretien. Il est difficile pour l'enquêteur d'assurer en même temps écoute attentive et positive, relances et prises de notes. L'enquêteur peut cependant prendre quelques notes pour mémoriser les thèmes abordés sur lesquels il pourra être utile de revenir.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé un magnétophone classique à cassette et un téléphone portable de type Sony Ericsson W595 en cas de problème avec le magnétophone.

Les enregistrements ou les données orales enregistrées ont par la suite été transcrites en fonctions de codes ou de conventions de transcription (voir p. 36).

2.2.1- Les transcriptions

Pour être soumis à une analyse, l'entretien sera transcrit dans son intégralité, avec les hésitations, les défauts de langage (répétitions, fautes de syntaxe…) sans oublier les silences, leur durée, les rires, les interruptions, les onomatopées, …etc. On pourra ainsi s'intéresser au contenu thématique de l'entretien mais également au vocabulaire employé et à la syntaxe du discours, pointer les blocages … etc.

2.2.1.1- Pourquoi transcrire ?

En évoquant le point des transcriptions, nous allons tout d'abord expliciter les choix relatifs à ce point. Nous parlons de choix tels que les conventions de transcriptions et de codification.

2.2.1.2- Les conventions de transcription

Dans le but d'exploiter notre corpus oral constitué d'entretiens directifs, nous avons transcrit ces derniers selon deux conventions différentes – en fonction de la langue employée dans les entretiens :

- convention de transcription des entretiens faits en langue française
- convention de transcription des entretiens faits en langue arabe algérienne.

- Conventions de transcription des entretiens enregistrés en langue française

Pour désigner les enseignants, nous avons opté pour trois majuscules, selon qu'ils enseignent le français ou l'arabe, après le **E** qui représente le mot « enseignant », soit **EFR** pour les enseignants de français, et **EAR** pour les enseignants d'arabe littéraire ; nous avons ajouté un chiffre pour renvoyer aux n° des entretiens, comme nous l'avons déjà expliqué au début de la point méthodologique. Nous obtenons, ainsi, par exemple le codage suivant : « **EFR1** » qui désigne l'enseignant de français interviewé dans l'entretien n°1.

En face des enquêtés, l'enquêtrice est désignée par la lettre **O**.[27] Aussi, toutes les interactions dans les entretiens sont numérotés en fonctions de l'ordre des questions / réponses (de la première à la dernière).

Pour transcrire les entretiens, nous avons opté pour une orthographe dite standard (GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. 2004). Aussi, toutes les transcriptions sont écrites en lettres minuscules.

D'autres aménagements ont été établis dans nos transcriptions à savoir : la ponctuation utilisée, l'utilisation de la majuscule et l'utilisation des caractères inscrits en italique.

- La ponctuation

Aucun signe de ponctuation n'est utilisé dans les transcriptions. Car nous avons choisi de ne pas transcrire nos entretiens oraux selon la norme de l'écrit. Aussi, parce que dans la majorité des transcriptions de corpus oraux faites dans de nombreuses recherches, les signes de ponctuation tels que les virgules, le point, le point-virgule …etc. laissent place aux signes d'intonation ascendante, descendante ou plate. Toutefois, nous avons utilisé certains signes qui nous paraissaient indispensables à la bonne interprétation de ces transcriptions. Les voici :

Nous avons utilisé les guillemets français « » pour marquer l'emploi d'une expression ou d'un nom propre. Par exemple, on pourrait trouver un prénom « Mohamed », ou alors « il ne faut jamais dire jamais ».

Nous avons aussi marqué l'interrogation dans les transcriptions par le point d'interrogation (?) pour guider l'interprétation des énoncés, comprendre lorsqu'il s'agit d'une question et, ainsi, pouvoir différentier d'une part, la question de la consigne (et c'est le cas pour l'enquêteur) et, d'autre part, la réponse à la question et /ou une demande formulée par l'enquêté.

27 Qui renvoie au prénom « Ouardia ».

Par ailleurs, nous avons choisi d'utiliser les majuscules pour marquer l'insistance sur un mot à un moment donné du discours de l'enquêté. Ces mots qui sont dans la majorité des cas des adverbes, par exemple : "JAMAIS", "BIEN-SUR ", "NON", "OUI" …etc.
Nous avons aussi fait appel aux caractères inscrits en gras ou en *gras italique* pour marquer l'emploi d'un mot ou d'une suite de mots dans une autre langue que le français. Dans la majorité des cas, ces mots sont dits en arabe littéraire (en gras) et ou algérien (gras + italique).
Par ailleurs, nous avons fait appel à d'autres signes dans nos transcriptions. Les voici :

- pour marquer la fin de la prise de parole d'un des interlocuteurs (enquêteur et / ou enquêté) nous utilisons le signe « **/** » ;
- pour marquer une prise de parole spontanée de l'un ou l'autre interlocuteur, nous usons le signe « **…** » ;
- pour signaler une pause de courte durée – allant de 1 à 5 secondes – nous utilisons le signe « **+** » ; lorsqu'il s'agit d'une pause de plus longue durée – allant de 6 secondes et plus – nous utilisons le signe « **++** ».
- pour montrer l'insistance dans la prononciation d'un phonème ou d'une syllabe, nous avons choisi la « majuscule »
- pour traduire les mots ou suite de mots dits en langue autre qu'en français (en arabe algérien), nous avons choisi d'utiliser les parenthèses ( )
- pour traduire le non verbal (rires, hésitations, sourires, grimaces…etc.), nous avons opté pour les parenthèses ( ) + la majuscule.

- Les conventions de transcription des entretiens enregistrés en arabe

Les mêmes conventions ont été prises en compte pour la transcription des entretiens en arabe. Sauf que les parenthèses ( ) sont aussi utilisées pour traduire l'entretien de l'arabe au français. Aussi, avons-nous utilisé le paramètre « normal, **gras** et ***gras italique*** » pour différentier les termes écrits en **arabe littéraire,** ***en arabe algérien*** et ceux en français.

2.2.2. La prise en compte du non verbal

Un entretien est toujours contrasté, renforcé ou contredit par des éléments non-verbaux et des mimiques qui l'accompagnent. Ces éléments importants dans la communication par entretien, ont été pris en compte dans nos transcriptions. Ceux-ci nous serviront pour compléter et renforcer l'interprétation de nos analyses. Ainsi, nous avons jugé

important de noter les phénomènes suivants : les rires, les hésitations, l'augmentation ou la diminution de la voix, les marques d'impatience, les expressions d'étonnement ou de non compréhension, les silences pour réfléchir, les grimaces ou autres. Ils nous renseignent en effet sur ce que ressent ou pense l'enquêté au moment où il parle. Ces phénomènes reflètent donc la communication – presque – inconsciente et involontaire.

2.3- Traitement des observations de classes

Pour permettre la vérification de notre troisième (03ème) hypothèse, à savoir celle liée aux pratiques de classes, nous sommes allée dans les classes afin d'observer les pratiques pédagogiques des enseignants des deux langues lors d'une séance d'oral.
Ces deux observations de classes sont, certes, importantes dans un travail comme le nôtre mais, revêtent ici un caractère perspectif. C'est-à-dire que nous avons choisi de donner un aperçu de ce qu'il se passe dans les classes de langues. Ce travail d'observation doit donc se poursuivre (dans des recherches ultérieures).

2.3.1- La prise de notes comme moyen de transcription des observations

Pour Annie Piolat (2005 : 156) la prise de notes est une « écriture de l'urgence » perçue comme un exercice difficile et riche sur le plan cognitif. En effet, la prise de notes met divers processus complexes en jeu. Cette technique rédactionnelle se situe au carrefour de l'activité de compréhension, d'observation et de rédaction. Selon Piolat, « *le contexte de la prise de notes crée des contraintes cognitives différentes. Ainsi, en situation de prise de notes de lecture en temps non limité (…), l'urgence est moindre qu'en conférence où les scripteurs doivent s'astreindre simultanément à trois opérations mentales différentes, comprendre le discours, sélectionner les idées essentielles et les mettre en mots* » d'où la difficulté. Le chercheur peut, cependant, et pour remédier aux contraintes liées à la prise de notes, avoir recours (ou développer) à des stratégies performantes de prise de notes : « *telle la méthode pré-planifiée dans laquelle le support papier dirige et reçoit les notes en les inscrivant dans le cadre matériel et graphique d'un plan de contenu préalable* ». C'est effectivement à ce genre de stratégies auxquelles nous avons eu recours en recréant des schémas de classe, des grilles et des tableaux pour nous faciliter la tâche.

Rappelons, par ailleurs, que nous aurions préféré avoir recours à l'enregistrement vidéo puis à la transcription des séquences enregistrées mais l'autorisation de la tutelle (le ministère) ne nous a pas été délivrée.

2.3.2- Comment faciliter l'observation et le recueil de données observées

Les deux (02) séances d'oral, observées, ont été décrites en empruntant les concepts utilisés par la linguiste Kerbrat-Orrecchioni (1990). Pour elle, les interactions en classe de langue se déroulent en trois temps : l'ouverture (le début de la séance), le corps de l'interaction (pendant la séance) et enfin, la clôture (la fin de la séance).

Étant donné que nous n'avons pas eu l'autorisation de filmer ces séances, nous avons été contrainte de prendre un maximum de notes possible en essayant, évidemment, de ne rater aucun élément « important ». Afin de pouvoir prendre des notes de manière efficace, nous avons, dans un premier temps, pensé à mettre en place une grille d'observation dans laquelle nous aurions placé et énuméré un tas de critères ou d'éléments possibles à observer dans la classe. Cette idée ou grille nous a pourtant semblée impossible à mettre en place en classe car les critères sélectionnés auraient pu être erronés. C'est pour cette raison que dans un second temps, nous avons pensé à « schématiser » la classe.

Avant d'entamer les observations proprement dites, durant les mois de septembre et octobre 2013, nous nous sommes préalablement rendue (à deux reprises[28]) dans la classe de 5ème année primaire choisie, puis nous avons relevé tous les éléments apparents et leur (s) place (s) :

- structure de la classe ;
- place du bureau de l'enseignant ;
- place (s) des élèves
- emplacement de la (s) fenêtre (s)
- emplacement du tableau blanc ;
- disposition (s) d'images, vignettes ou autres dans la classe … etc.

Une fois ces éléments photographiés via un téléphone portable muni d'un appareil à photos, nous avons donc redessiné la classe :

Voici, ci-dessous, les schémas des deux classes observées :

28 Le 18 septembre 2013 pour schématiser la classe de français ; le 16 octobre 2013 pour schématiser la classe d'arabe.

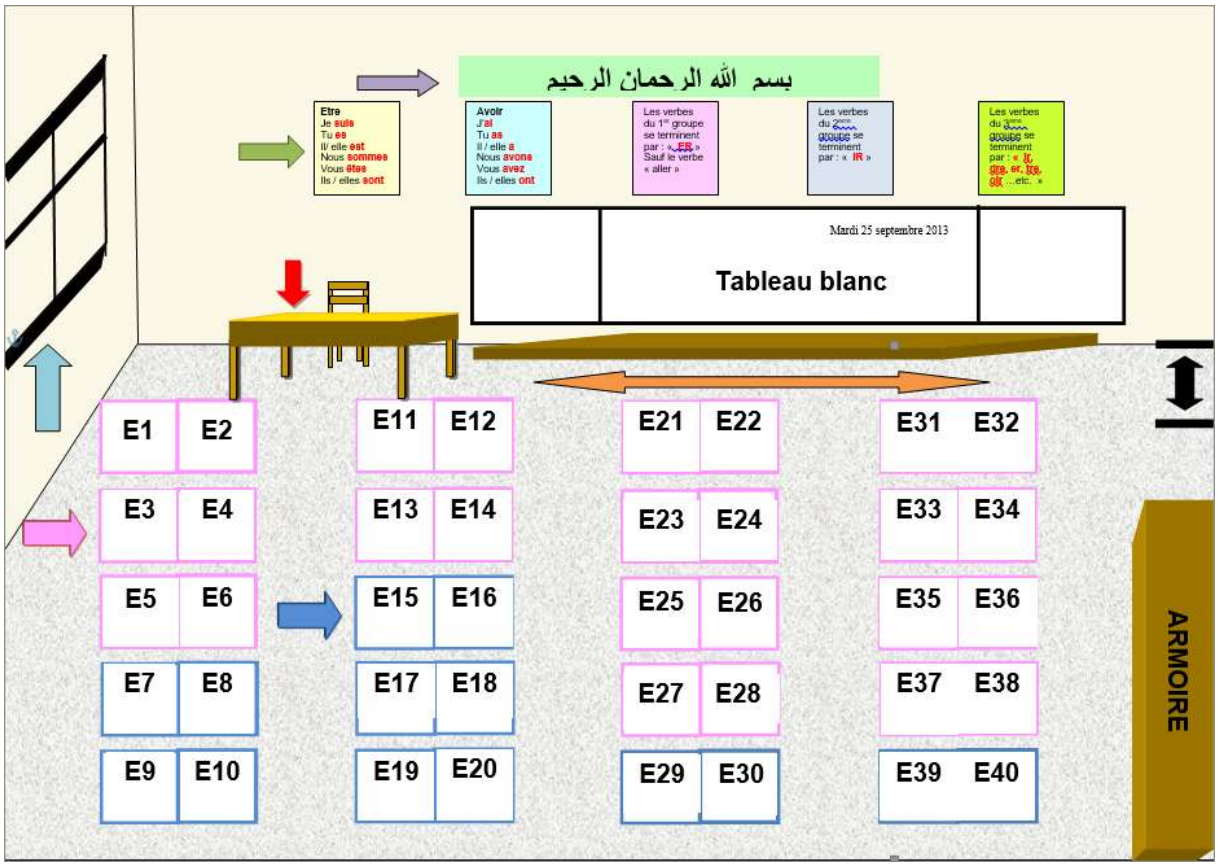


Figure 1: Organisation de la classe de français (L2).

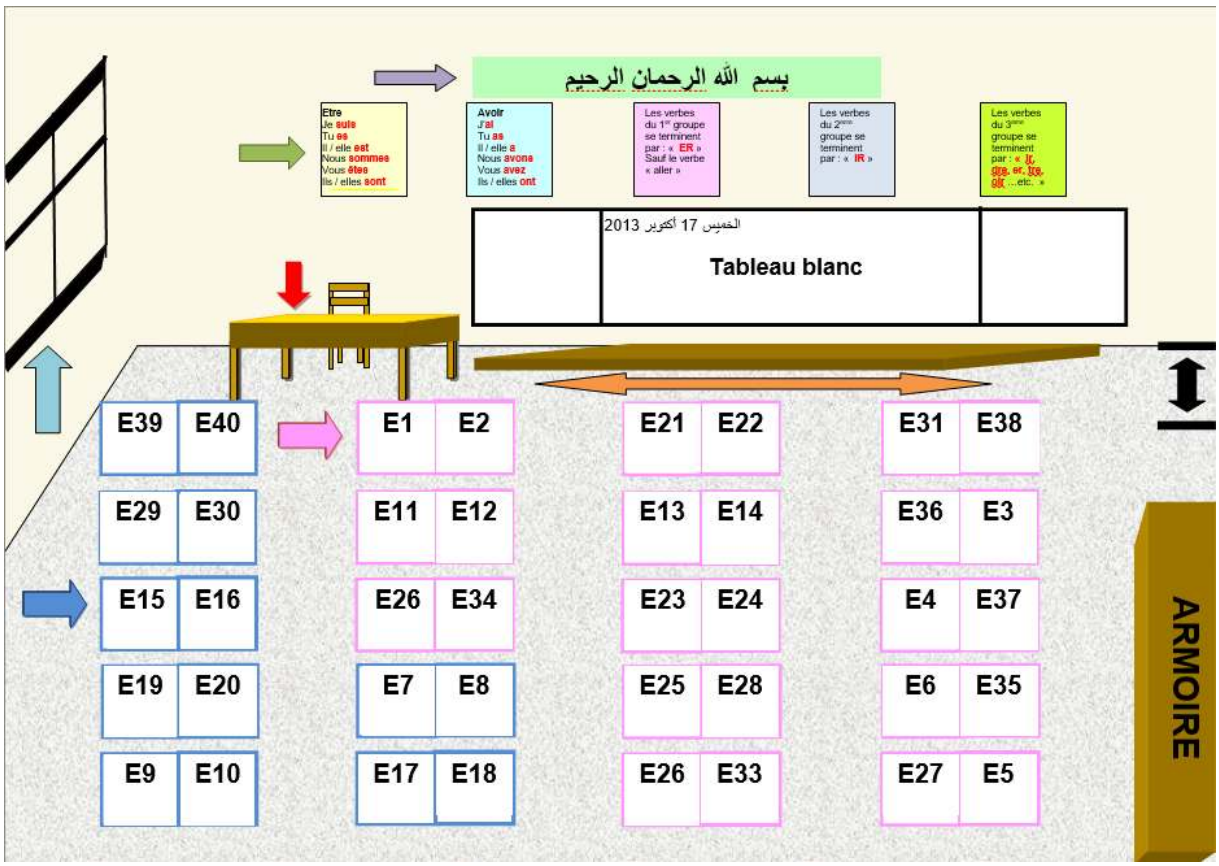


Figure 2: Organisation de la classe d'arabe (L2)

Comme nous pouvons le constater, la classe choisie est composée de 40 élèves (14 garçons – en bleu – et 26 filles – en rose) d'une moyenne d'âge allant de 10 à 12 ans. Ces élèves sont représentés par la lettre « E + n° ». Nous précisons que nous avons pris le soin d'attribuer un même code pour chaque élève dans les deux cours. Cela s'explique par le fait que nous avons voulu observer la mobilité et le changement éventuel de places dans un cours ou l'autre. Ces changements sont d'ores-et-déjà observables sur les deux schémas.[29]

Aussi, avons-nous pris le soin de mettre des formes (flèches) et des couleurs pour montrer certains éléments visibles en classe dans notre schéma :

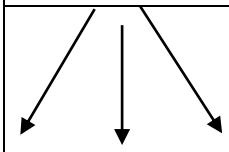
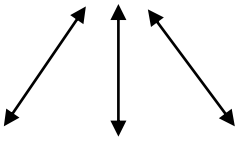
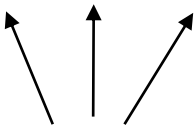
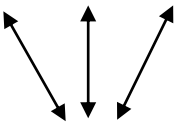
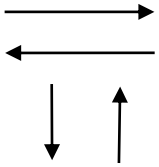
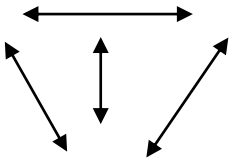
Tableau 2: Significations des codes formes/couleurs dans les schémas

Flèches et couleurs	Signification
	Vignettes pédagogiques (conjugaison)
	Vignette au nom de Dieu.
	Bureau de l'enseignant
	Emplacement de la fenêtre
	Estrade
	Élève : Fille
	Élève : Garçon
	Porte d'entrée

Par ailleurs, pour relever les différentes interactions (enseignant/élève (s) – élève (s)/élève (s) nous avons attribué les lettres «**En**» qui renvoient à l'enseignant. En outre, une autre flèche marque les interactions verbales en classe :

29 Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse des observations de classe.

Tableau 3: Représentation des interactions verbales en classe de langues

Sens des interactions verbales		Type d'interaction verbale
		Enseignant / élève (s)
		Élève (s) / enseignant
		Élève (s) / élève (s)

Enfin, pour pouvoir marquer les déplacements de l'enseignant « **En** » dans la classe, nous avons choisi arbitrairement une forme géométrique : ▲

Grâce à ce schéma, il ne nous restait plus qu'à dessiner et à observer les deux séances d'oral dans les deux langues d'enseignement au primaire. Lors de nos observations, nous nous sommes forcée à relever toutes les consignes données, les questions posées, les interactions verbales (enseignant-élèves / élèves/élèves), le discours des enseignants, leurs pratiques de l'oral en classe, et leurs rapports avec les élèves. Pour nous faciliter la tâche d'analyse, nous avons ensuite créé une grille d'observation qui nous permettra ensuite d'analyser ces observations.[30]

Enfin, lors de la mise en place des observations de classes, nous avons dû attendre près de trois (03) mois pour obtenir l'autorisation d'accéder aux classes. Cependant, nous n'avons pas obtenu l'autorisation d'enregistrer les séquences de cours. La prise de notes nous fut imposée. Malgré tout ce qui précède nous n'avons pas été empêchée de mener notre enquête, vu que toute démarche incluant la disposition humaine est dite imparfaite.

30 Voir analyse des observations de classe (*Cf.* 3.2.3).

3- Données transcrites, documentaires et observées … pour quelle (s) analyse (s) ?

Sous cet intitulé, nous allons présenter les outils qui nous ont permis d'analyser notre corpus. Cette présentation se fera en deux (02) temps : dans un premier temps, nous distinguerons l'analyse qualitative de l'analyse quantitative (*Cf.* 3.1) en expliquant que dans cette recherche elles seraient – malgré la prédominance de l'analyse qualitative – entremêlées à des fins complémentaires. Ensuite, dans un second temps, nous expliquerons comment l'analyse des observables a été effectuée (*Cf.* 3.2). Ce dernier sous-point se divisera à son tour en trois (03) points : analyse des documents officiels et des manuels scolaires (*Cf.* 3.2.1) ; analyse des entretiens directifs (*Cf.* 3.2.2) et analyse des observations de classe (*Cf.* 3.2.3).

3.1- Analyse qualitative et/ou quantitative ?

3.1.1- L'approche qualitative

Cette approche est dominante dans les sciences humaines et sociales et dans cette recherche. Par définition, toutes les recherches reposant sur l'approche qualitative ne s'appuient aucunement sur des données numériques. (KING & al, 1994) Cette approche ou ce type de recherche tend à se focaliser sur l'étude d'un seul cas ou d'un nombre limité de cas. Cette étude (approche) est généralement générée par des entretiens ou une analyse détaillée ; elle vise à « *produire un compte-rendu exhaustif et holistique d'un cas ou d'un évènement … »* (KING, 1994).

Ainsi, cette approche est fondée sur l'interprétation approfondie et la compréhension des données recueillies lors d'entretiens, par exemple.

3.1.2- L'approche quantitative

Cette approche est d'origine anglo-saxonne, et elle s'est développée dans le domaine scientifique. Celui des statistiques, de l'économie …etc. Cette approche, par rapport à la première, est clairement prédominante. Selon KING, 1994, cette étude utilise les nombres et des outils statistiques. Elle tend à s'appuyer sur des mesures numériques et fait abstraction des cas spécifiques (chose contraire à l'approche qualitative).

Tous les éléments de définitions laissent penser que ses deux entités sont complètement opposées. Cependant, les chercheurs œuvrent à « associer » les deux méthodes, à

concilier « l'objectivité » du quantitatif *et* la « finesse » du qualitatif, la compréhension d'une attitude et le relevé des grandes tendances quantitatives. En effet, Les deux approches sont bien vécues comme complémentaires, mais leur association se fait toujours sur le mode de l'ajout, de la juxtaposition, non de l'interpénétration ou de l'entrecroisement des méthodes : les phases qualitatives et quantitatives sont réalisées par des personnes souvent distinctes, qui évoluent dans deux sphères séparées.

3.1.3- Le lien entre les deux approches

Même dans le cas de données quantitatives structurées, d'apparence tout à fait « objectives », il existe une phase d'interprétation et de lecture des données, qui exige un savoir-faire de type proprement « qualitatif ».

Dans toute codification numérique, et dans le cas de questions fermées, les réponses « chiffrées » n'ont aucun sens en dehors des catégories conceptuelles qui sont mesurées, ou en dehors des connotations idéologiques qui les accompagnent. Ces informations n'ont de « données » que le nom, et ne sont pas séparables des énoncés interrogatifs et du dispositif qui les ont fait naître.

De façon symétrique, il intervient nécessairement une part de *quantité* et de *codage* dans tout corpus textuel, dans des réponses formulées en langage naturel (c'est-à-dire des résultats qui laisseraient supposer un traitement plus qualitatif).

La « quantité » est inhérente au langage, elle y entre forcément, par nécessité grammaticale. Le singulier et le pluriel sont les signes les plus visibles de cette quantification spontanée, qui permettent de distinguer l'un et le plusieurs, de signaler la multiplicité, l'unicité, la proportion et la totalité.

Ainsi, nous pouvons déduire que les deux approches sont différentes l'une de l'autre mais peuvent tout aussi bien être complémentaires en fonction des domaines de leurs applications.

Dans le cadre de notre présent travail, nous allons, certes, nous inspirer de l'analyse qualitative vu l'échantillon limité[31] (10 entretiens directifs) que nous avons. Cependant, nous ne pourrons pas nous défaire de l'approche quantitative dans la mesure où nous présenterons des chiffres pour pouvoir les interpréter par la suite.

31 L'échantillon est limité à des fins d'analyses poussées et approfondies.

3.2- Quelle analyse pour quel type de corpus ?

Le tableau suivant récapitule les modes d'analyse pour chaque composant de notre corpus :

Tableau 4 : Analyse (s) du corpus

COMPOSITION DU CORPUS	MODE D'ANALYSE
1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE	QUALITATIF / DESCRIPTIF
2. ENTRETIENS DIRECTIFS	QUALITATIF / THÉMATIQUE + QUANTITATIF
3. OBSERVATIONS DE CLASSE	QUALITATIF / DESCRIPTIF + GRILLES D'OBSERVATION

Comme mentionné dans le tableau ci-dessus, l'analyse qualitative est au cœur de notre travail. Se jouxtent à ce type d'analyse le *quantitatif, le descriptif* ainsi que les grilles d'observation. Pour expliquer les données du tableau n°4, nous allons expliciter individuellement chaque élément du corpus.

3.2.1- Analyse des documents officiels et des manuels scolaires

L'analyse sera qualitative et descriptive. Nous nous pencherons sur les programmes ainsi que sur les documents d'accompagnement en commençant par celui d'arabe puis celui de français dans une optique comparative. L'objet à chercher, à observer et à analyser sera la présence de l'oral. Pour se faire, nous analyserons les programmes ainsi que les documents d'accompagnement en fonction de leurs structures de base. C'est-à-dire que nous reprendrons les mêmes (ou presque) intitulés de sections et de points sis dans les documents en question.

Nous procèderons, lors de notre analyse des programmes et des documents d'accompagnement, en deux (02) étapes :

1- observation et analyse de la structure globales des documents (objectifs, profils d'entrée et de sortie des élèves, axes théoriques /pratiques …etc.)
2- observation de la place de l'oral dans les programmes et les documents d'accompagnement des deux langues d'enseignement en 5ème année primaire.

Pour les manuels scolaires, nous nous attarderons sur l'observation et l'analyse du manuel scolaire d'arabe (édité en 2011) et celui de français (édité la même année).

Pour permettre l'analyse des manuels, nous procèderont en trois (03) temps :

1- observation et analyse des objectifs et de la structure globale du manuel ;
2- observation et analyse d'un projet ;

3- observation et analyse d'une séquence.

3.2.2- Analyse des entretiens directifs

L'analyse des entretiens directifs enregistrés sera à la fois qualitative, thématique et, dans certains cas, quantitative. En effet :

- l'ensemble du corpus sera analysé de manière *qualitative et thématique* dans la mesure où il s'agit d'une analyse de discours et d'une interprétation de discours. Cette analyse ne peut se faire qu'en prenant en considération les trois (03) grands thèmes déjà présents lors de la composition de notre guide d'entretien :
    - thème 1 : Les langues et leurs usages ;
    - thème 2 : L'enseignement de l'oral au primaire ;
    - thème 3 : Les pratiques de classe.
- les thèmes 02 et 03 seront analysés qualitativement et des sous-thèmes seront dégagés lors de notre analyse/interprétation.
- le thème 1 sera soumis à une analyse à la fois qualitative et thématique mais aussi quantitative lorsqu'il s'agira de parler des pratiques langagières effectives et réelles. Lors de cette analyse, des tableaux récapitulatifs de résultats quantitatifs seront utilisés.
- toutes les analyses seront illustrées d'exemples extraits du corpus recueilli.

3.2.3- Analyse des observations de classes

L'analyse des deux observations de classe est quantitative/descriptive axée sur la prise de notes et sur des grilles d'observation ainsi que des schémas.

3.2.3.1- La prise de notes

Pour analyser nos propres notes prises lors des observations, nous avons été contrainte de diviser notre travail en trois (03) points :

1. *Analyse du schéma de classe*

    Pour cette analyse nous nous sommes axée sur les deux schémas de classe précédemment expliqués (pp. 39-40). Ces schémas imprimés en plusieurs

exemplaires, lors de notre déplacement dans les classes, nous ont permis de repérer :

- la structure de la classe ;
- l'emplacement et le (s) déplacement (s) des élèves et des enseignants ;
- les interactions (enseignant / élève(s) ; élève(s) / enseignant ; élève(s) / élève(s)).

2. *Analyse de la méthode et des pratiques pédagogiques*

Outre la prise de note, nous avons établi une grille d'observation de la classe spécifique au matériel observé (présent) et / ou utilisé :

UTILISATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE L ….			
MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	**OUI**	**NON**	**OBJECTIF D'UTILISATION**
TABLEAU BLANC			
MANUEL			
CAHIER			
MATÉRIEL AUDIO/VISUEL			
AUTRE : ……. …….			

3. *Analyse des interactions en classes de langues*

Dans un travail sur l'oral, l'interaction en classe de français est importante. Mais sans enregistrement vidéo il est difficile de juger de ces interactions et de leur pertinence. Pour faciliter ce travail, nous avons mis en place une grille d'observation (voir tableau n°5, p. 49) nous permettant d'observer :

- l'organisation de l'espace classe (en « U », en rangées, en carré …etc. ;
- le type d'apprentissage visé (disciplinaire ou transdisciplinaire) ;
- le type d'oral observé (oral pour apprendre, pour communiquer ou à apprendre);
- le sens des interactions (enseignant / élève ; élève/enseignant ou élève / élève) ;
- la fréquence de prises de parole ;
- le type de prise de parole (spontané ou discipliné et distribué par l'enseignant) ;
- objectif (s) de la prise de parole de l'enseignant ;
- objectif (s) de la prise de prise de parole de (s) l'élève (s) ;
- la (s) langue (s) utilisée (s) lors de l'interaction (s)

Tableau 5 : Les interactions verbales en classe de langue (s)

LES INTERACTIONS EN CLASSE DE L ……..																							
ORGANISATION DE L'ESPACE CLASSE				TYPE D'APPRENTISSAGE VISÉ		TYPE D'ORAL			INTERACTIONS			FRÉQUENCE DE PRISE DE PAROLE									TYPE DE PRISE DE PAROLE DES ÉLÈVES		PAROLE DE L'ENSEIGNANT	PAROLE DE L'ÉLÈVE
CLASSE ENTIÈRE	EN GROUPE	TABLES	SANS TABLE	DISCIPLINAIRES	TRANSDISCIPLINAIRES	POUR APPRENDRE	POUR COMMUNIQUER	À APPRENDRE	ENSEIGNANT / ÉLÈVE	ÉLÈVE / ENSEIGNANT	ÉLÈVE / ÉLÈVE	FRÉQUENT			PEU FRÉQUENT			PAS DU TOUT			SPONTANÉ	DISCIPLINÉ		
												EN./ÉL.	ÉL. / EN	ÉL./ ÉL.	EN./ÉL.	ÉL. / EN	ÉL./ ÉL.	EN./ÉL.	ÉL. / EN.	ÉL./ ÉL.				
OUI	OUI	OUI	/	/	OUI	OUI	OUI	/	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	OUI	/	/	/	OUI	OUI		

LANGUE(S) UTILISÉE(S) LORS DES INTERACTIONS		
ENSEIGNANT / ÉLÈVE	ÉLÈVE / ENSEIGNANT	ÉLÈVE / ÉLÈVE

4- Chronologie de l'enquête et récapitulation de la méthodologie

Enfin de parcours méthodologique et pour nous permettre de récapituler l'ensemble de ce qui a été mis en place dans ce travail, la chronologie de l'enquête (dans sa totalité) est indispensable (*Cf.* 4.1). Un tableau récapitulatif de toute la méthodologie sera aussi exposé (*Cf.* 4.2).

4.1- Chronologie de l'enquête

La chronologie de l'enquête a été retracée dans la figure suivante :

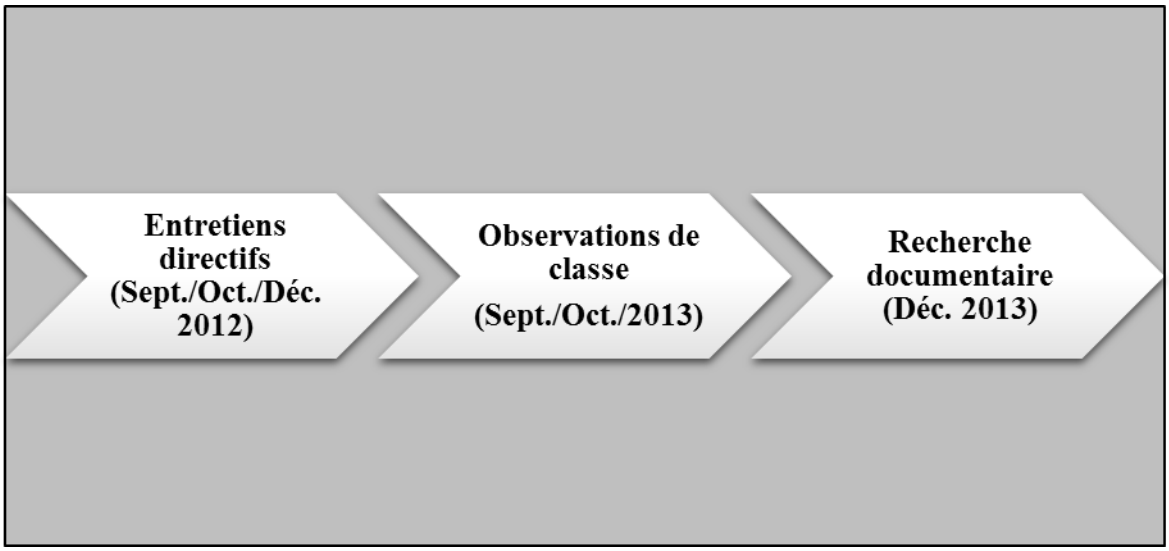


Figure 3 : Organisation chronologique de l'enquête

4.2- Récapitulation de la méthodologie adoptée

Dans le tableau suivant (p. 49), nous nous proposons de résumer la méthodologie adoptée pour faire aboutir cette recherche. Ce tableau, divisé en cinq (05) lignes et cinq (05) colonnes, reprend donc les éléments phares de notre travail à savoir : la problématique de départ ; les hypothèses ; le niveau et public choisi ; le (s) type (s) d'enquête (s) mis en place ainsi que les lieus de l'enquête.

Tableau 6 : Récapitulation de la méthodologie adoptée

<table>
<tr><td colspan="4">Problématique : Comment est enseigné l'oral en français et en arabe en 5e AP à Blida ? Quelles représentations et quelles pratiques ?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Hypothèse centrale : il y aurait une différence dans les pratiques de l'oral suivant la langue de l'enseignement.</td></tr>
<tr><td>Sous-hypothèses</td><td>Public</td><td>Types d'enquête</td><td>Lieux de l'enquête</td></tr>
<tr><td>1/ Les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les langues utilisées ou en contact diffèreraient en fonction de la langue enseignée et de la langue d'origine (s) des élèves.</td><td>10 enseignants du primaire : 05 enseignants d'arabe + 05 enseignants de français.</td><td>Entretiens directifs (enregistrés et transcrits).</td><td>Ville de Blida-est :
-École « Imam Malek » située dans la commune de Ouled Yaich ;
-École « Ibn Khaldoun » située dans la commune de Ouled Yaich ;
-École « Ibn Zaitoun » située au centre-ville.</td></tr>
<tr><td>2/ Les discours des enseignants du primaire sur l'oral et son enseignement diffèreraient en fonction de la langue enseignée.</td><td>10 enseignants du primaire : 05 enseignants d'arabe + 05 enseignants de français.</td><td>Entretiens directifs (enregistrés et transcrits).</td><td>Ville de Blida-est :
-École « Imam Malek » située dans la commune de Ouled Yaich ;
-École « Ibn Khaldoun » située dans la commune de Ouled Yaich ;
École « Ibn Zaitoun » située au centre-ville.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3/ Les pratiques pédagogiques employées en langue arabe influenceraient l'enseignement de l'oral en français.</td><td rowspan="2">10 enseignants du primaire : 05 enseignants d'arabe + 05 enseignants de français.</td><td>Entretiens directifs (enregistrés et transcrits).</td><td>Ville de Blida-est :
-École « Imam Malek » située dans la commune de Ouled Yaich ;
-École « Ibn Khaldoun » située dans la commune de Ouled Yaich ;
École « Ibn Zaitoun » située au centre-ville.</td></tr>
<tr><td>Recherche documentaire : programmes d'arabe et de français + documents d'accompagnement aux programmes d'arabe et de français + manuels scolaire d'arabe et de français.</td><td>Documents recueillis par le biais de :
- L'Académie de Blida-centre ;
- Collègues et amis (es).
- Inspecteurs de l'Éducation Nationale</td></tr>
<tr><td>02 classes :
- 01 classe d'arabe (L1)
- 01 classe de français (L2)</td><td>Observation de deux (02) classes : une (01) classe d'arabe et une (01) classe de français.</td><td>- École « Ibn Khaldoun » située dans la commune de Ouled Yaich.</td></tr>
</table>

Notre corpus se compose donc :

- de 10 entretiens directifs menés avec les enseignants d'arabe et de français de 03 écoles primaires de la ville de Blida ;
- d'une recherche documentaire axée sur :
  - les programmes scolaires d'arabe et de français en 5e AP ;
  - les documents d'accompagnement aux programmes des deux langues en 5e AP ;
  - les manuels scolaires d'arabe et de français.

Ce corpus sera analysé de manière empirique à la fin de chacune des parties qui suivent. En effet, le travail de conceptualisation et d'analyse du corpus seront étroitement lié dans ce qui suit.

Si l'enchainement dit « normal » d'un travail s'effectue de la théorie vers la pratique, nous nous sommes dirigée vers une autre méthode de travail : du corpus vers l'analyse en passant par la conceptualisation (la théorie). En d'autres termes, c'est notre corpus qui a, à la fois, décidé des concepts à aborder et de la méthode d'analyse à suivre.

Ce qui suit est composé de trois parties :

1- une partie dédiée aux concepts et contextes sociolinguistiques ;
2- une partie, centrale, dédiée aux représentations ;
3- une partie didactique dédiée à l'oral en tant que concept et compétence.

Chaque partie se scindera en deux ou quatre chapitres reliant la théorie à l'analyse, l'interprétation et la comparaison des résultats de notre enquête.

PARTIE 2

LE PLURILINGUISME ALGÉRIEN : CONTEXTES[32] ET ANALYSE

32 Contexte algérien et blidéen.

Dans cette seconde partie, nous expliciterons le cadre contextuel auquel est rattachée notre recherche à savoir : le contexte sociolinguistique algérien et blidéen.

Par ailleurs, rappelons que notre recherche s'enracine dans une perspective sociodidactique dans la mesure où elle s'axe sur une réflexion, sur certaines représentations et leur impact sur l'appropriation des langues en contexte scolaire en général ; et sur l'appropriation de la compétence orale en langue (s) en particulier. Elle prend appui, par bon nombre de ses aspects, sur la sociolinguistique ; ce qui nous amène à emprunter à ce certains de ses concepts.

Toutes les recherches menées dans ce sens, ces dernières années, ont montré la complexité et les métissages des centres d'intérêts dès qu'il s'agit d'aborder les langues, leurs dénominations, leurs statuts et leurs représentations. Ce qui nous amène à suivre la réflexion de L. J. Calvet (1993 : 46) selon laquelle toutes les langues se valent, chose qui ne leur confère pas les mêmes fonctions sociales.

Ainsi, des notions telles que celles de plurilinguisme, de dénomination et hiérarchisation des langues, de complexité linguistique, de sociolinguistique seront appréhendées dans ce chapitre.

Ce chapitre est scindé en deux (02) volets :

Un premier volet théorique dans lequel nous reviendrons sur les notions de base et de référence pour l'aboutissement de notre recherche. Ce volet est divisé en deux (02) sous-chapitres :

1- Présentation du contexte sociolinguistique algérien. Ce premier sous-chapitre n'a, en aucun cas, la prétention de définir ce contexte souvent vu comme inextricable. Aussi, obéissant aux besoins en apports théoriques de notre recherche, sommes-nous partie du terrain vers la théorie et non l'inverse. C'est-à-dire que ce sont nos entretiens directifs[33] menés avec les enseignants du primaire qui ont généré le besoin de faire référence aux notions de dénomination des langues, de statuts des langues… etc.

2- Présentation du contexte de notre recherche : la ville de Blida. Ce second sous-chapitre sert de « balise » quant à notre terrain d'étude. En effet, nous commencerons par le définir géographiquement, historiquement et sociolinguistiquement. Sous ce dernier aspect, nous ferons référence aux résultats d'une étude de thèse faite par notre ami et collègue Menguellat

33 Voir partie 1 : Choix méthodologiques et recueil de données.

> Hakim (2013) qui, en fonction de nos humbles lectures et recherches, est le seul à avoir décrit la ville de Blida sous l'axe de la complexité linguistique.

Un second volet sera dédié au terrain. Ce dernier aura pour objet l'analyse des usages et pratiques de langues par les enseignants interviewés.

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ALGÉRIEN ET BLIDÉEN

Depuis la nuit des temps, l'Homme a éprouvé le besoin d'envahir et de s'approprier l'espace dans lequel il évolue/ait et ce pour communiquer en adoptant des modes de communication, d'expression et de représentations tels que le dessin puis l'écriture. Il s'agit, à cet instant, de mettre en place de *intra* communication, donc l'Homme dans sa communauté / société par le biais de sa langue/code. S'ensuivit le désir de communiquer avec « *l'autre* » à des fins plus commerciales que sociales. Cette communication ne fut possible qu'en utilisant la langue de l'autre ou en créant un autre code qui permettrai l'*inter*communication et, par conséquent, l'*intercompréhension.* Ces codes inventés n'étaient qu'une sorte de métissage linguistique constitués des variétés de berbères, d'arabe, d'espagnole, de français et d'italien. Ce moyen de communication, connu sous la dénomination de *sabir*, était commun aux habitants du bassin méditerranéen et principalement « *par les habitants d'Afrique du Nord qui voulaient converser et surtout avoir des relations commerciales avec les Européens sans utiliser de traducteur* » (Cuq, 2003 : 218). Nous présentons, ci-dessous, un témoignage extrait de l'ouvrage de Keddache M. (2003), dans lequel une définition de ce code utilisé (sabir) est donnée :

> … une autre langue qui est celle dans laquelle s'expriment les consuls, et tous les Européens avec les Algériens, c'est la langue franque, toutes les affaires se traitent en franc. Elle est d'une pauvreté stérile et peut-être ne comprend-elle pas 150 ou 200 mots différents pour exprimer toutes sortes de choses, le geste, l'inflexion de la voix, l'expression des yeux explique mieux quelques fois ce que l'on veut dire que les termes même qui servent d'interprète à la pensée. La langue franque est composée de mots arabes, espagnoles, italiens et quelques-uns français. Les mots espagnols dominent, on doit l'attribuer aux longues guerres avec l'Espagne, pendant lesquelles le mélange de deux peuples a donné naissance à un jargon qui nécessitait de part et d'autre le besoin de se faire entendre. (Keddache M., 2003 : 201).

Ce témoignage historique nous semble très intéressant car il définit et caractérise une situation de communication exceptionnelle et singulière dans l'histoire sociolinguistique du Maghreb et de l'Algérie en particulier. Nous voyons dans cet extrait les prémices d'un code, d'une langue longtemps réduite au rang de dialecte : *l'arabe algérien*. N'est-il pas le résultat du mélange de plusieurs langues (berbères, arabe, français, espagnol, italien et anglais) ? La seule différence se situe dans l'influence et la classification des langues présentes dans ce parler. En effet, si, durant la période Ottomane, l'espagnol dominait, au jour d'aujourd'hui l'arabe, le français et le berbère dominent dans le mode et le métissage linguistique algérien. La présence du français est assez remarquable

peut-être trouverons-nous un lien avec la période historique commune à l'Algérie et à la France (1830-1962).

Comme l'indique son intitulé, nous n'avons pas la prétention et l'intention d'étudier toute la réalité sociolinguistique algérienne dans sa complexité, mais nous nous intéresserons seulement à quelques aspects qui nous semblent en rapport avec notre sujet. Une attention particulière sera donnée au contexte sociolinguistique de notre étude, à savoir le contexte sociolinguistique algérien et, plus précisément, blidéen. Par ailleurs, nous avons choisi d'étudier des notions bien distinctes, dictées par des interrogations suscitées par l'analyse de notre corpus, à savoir celle de la dénomination, la hiérarchisation, la complexité et les statuts des langues en Algérie et à Blida. Ce qui nous renseignera d'avantage sur le paysage sociolinguistique algérien et blidéen (Menguellat, 2013).

Ces réflexions théoriques nous amènerons par la suite à aborder la notion de représentations liées aux langues en présence dans le paysage (socio)linguistique blidéen qui, comme nous le supposons (voir l'hypothèse 1), ont un rapport de cause à effets sur l'enseignement de l'oral en français langue étrangère.

1- L'Algérie, un tableau sociolinguistique riche, contrasté et complexe

Nous nous intéresserons ici à deux points que nous jugeons essentiels, à savoir la dénomination des langues et leurs statuts en Algérie. En effet, le problème lié à la dénomination des langues est à mettre en lien avec les effets de l'idéologie. Nous pensons qu'assumer cette dénomination et, par conséquent, cette idéologie suppose aussi des implications sociolinguistiques et sociodidactiques qui pourraient s'inscrire à l'encontre des choix politiques adoptés jusque-là dans les différents domaines.

La question de la dénomination sera abordée du point de vue de son usage en contexte algérien où des interrogations critiques s'imposent. L'objectif selon Babylon (1996 : 282) est de résoudre les difficultés en lien avec l'hétérogénéité de l'état de la dénomination des langues en Algérie, des dénominations qui sont souvent subsumer d'idéologie et essentiellement guidées par des enjeux de pouvoir.

Approcher les pratiques langagières telles qu'elles en Algérie requiert donc le traitement de leur corolaire qu'est la dénomination notamment lorsqu'il s'agit d'aborder les statuts des langues. Cet aspect nécessite également un rétrospectif historique sur la question des langues, laquelle s'insère dans la problématique plus large de l'identité et dont la définition reste controversée dans les sociétés postcoloniales. Ces dernières se traduisent, selon Thaâlbi B-M. (2002 : 09), le plus souvent par des quêtes idiomatiques. Selon Dourari A. (2003 : 14), la langue est dès lors l'hypostase d'une identité quelque peu rejetée voire mal-vécue donnant lieu à un discours qui l'hypertrophie.

1.1- Les langues algériennes et le phénomène de dénomination

Le critère de scientificité tant recherché par les chercheurs en sciences humaines et sociales et qui se veut au centre de l'élaboration et de l'articulation du discours scientifique, n'est pas exempt de considérations de type idéologiques et dont certaines risquent de le compromettre. Il en est ainsi de la question de la dénomination des langues qui se réalise par le recours aux termes : « dialectes (variétés) berbères », « sabir », « francarabe », « arabe dialectal », « langue populaire, impure »...etc. L'idéologie ici se trouve introduite dans certains discours scientifiques grâce à un lexique dont la connotation regorge en préétablis et dont les auteurs et lecteurs se sont accommodés.

En effet, nombreux sont les travaux où la dénomination des langues est vue comme un obstacle. L'hétérogénéité de l'état de la dénomination est telle que le débat sur la question et l'instauration de traditions sociolinguistiques s'en ressentent. Car, la conception des réalités s'effectue à partir de catégories mentales et définitionnelles autorisant le débat. La dénomination entant que principe de base, fondamental et déterminant doit être *de facto* sujette à accord « *la catégorie de langue résulte d'une élaboration, d'une construction qui ne dénote pas un objet. Il s'agit de savoir qui a procédé à l'acte de délimiter et de nommer l'entité linguistique considérée dans quelles circonstances et dans quels buts.*» (2007 : 07).

Néanmoins, nous pensons que le traitement objectif des réalités ne peut se faire qu'à condition d'effectuer une tâche de désidéologisation qui passerait par les idées par lesquelles ces réalités sont véhiculées. Ces dernières se présentent sous forme de notions

sous lesquelles se trouvent subsumées des réalités déjà préétablies. Ces réalités sont reconduites à travers les mots du discours scientifique. Un travail critique s'impose dès lors qu'il doit présider à toute entreprise sociolinguistique sur un terrain qui, vraisemblablement, n'est pas assez pensé sur le plan théorique, notamment en ce qui concerne les dénominations des langues.

Aussi et quand bien même les langues seraient défendues par ces auteurs, ces lecteurs et ces interlocuteurs, la force de l'idéologie exercera toujours une forme d'incursion sur elles. Une situation à laquelle renvoyaient déjà en 1974 les écrits de Louis-Jean Calvet : *« la force de l'idéologie est en effet telle que ceux-là même qui défendent leurs langues opprimées contre la centralisation en sont parfois les victimes…leur subterfuge est la culpabilité repentante, oui bien sûr nous parlons cette langue de sauvage, ce dialecte, ce patois…»* (Calvet L-J., 1974 : 73)

Nous soulignons néanmoins quelques-uns des travaux dont les auteurs font exception, et qui, non seulement, ont repensé la nomination des langues mais l'ont adoptée dans leurs discours. Nous citons ceux de Dourari Abderrezak, Abdou Elimam, Foued Laroussi, Mohamed Benrabeh…etc.

Par ailleurs, l'étude du réel langagier algérien obéit également à une réorganisation des éléments afférant à ce réel et à une réinterprétation de ce dernier en fonction d'un sens pré-élaboré et destiné à être répandu en société. En ce qui concerne le cas du désignant « arabe algérien », la dénomination ensuivit d'une connaissance vulgaire lorsqu'il est dit et présenté comme étant un « dialecte ». Dans le cas de cette désignation, il s'agit d'un savoir constitué par des sciences comme la dialectologie. Sa posture épistémologique première n'ayant pas été repensée en fonction de l'évolution ou de l'apparition d'autres disciplines comme la sociolinguistique qui a remis en question un certain nombre de concepts en s'interrogeant sur ce qu'est un concept, sur *« sa nature, ses origines, son fonctionnement, sa raison d'être, ses caractéristiques, son importance, et ainsi de suite »* (Heller, M., 2002 : 28).

Le problème se pose au stade de savoir si le fait de ne pas traiter des considérations idéologiques ne revient pas, justement, à succomber au piège de l'idéologie qui, tend à installer ce seuil au-delà duquel toute critique serait inutile et dénuée de sens ?

Nous nous engageons dans cet exposé qui se veut critique à approcher ces aspects idéologiques que viennent consolider des postures intellectuelles et scientifiques. L'opposition langue/dialecte nous semble en faire partie. Dans *linguistique et*

*colonialisme***,** Louis-jean Calvet démontre que l'appellation de dialecte opposée à celle de langue ne renvoie qu'à un statut culturel, social et politique, mais que, sur le plan linguistique, rien ne semble justifier cette distinction : « *la différence réside dans un statut acquis »* (Calvet, 1974 : 68). Il s'interroge aussi sur la concordance des critères qui déterminent ce choix.

1.2- Qu'est-ce que dénommer une langue ?

Le fait de dénommer une langue n'est pas gratuit. Il relève de la volonté qu'a un groupe ou une communauté de lui attribuer un statut sociopolitique, d'où les diverses désignations qui recouvrent le réel langagier en Algérie et au Maghreb. En effet, *« les mots (…) « dialecte », « langue » reflètent le statut qu'une culture donnée accorde à ses langages »* (Boyer, H., 1996 : 104). D'ailleurs les expertises opérées au niveau des réalités linguistiques se font via des catégorisations/dénominations qui induisent une hiérarchisation des langues. Une hiérarchisation qui n'existerait pas sans l'existence des représentations socio-langagières des locuteurs.

Dans la mesure où la langue fait entièrement partie de l'identité et que cette dernière est sujette à problématiques dans les pays anciennement colonisés, les pratiques s'avèrent beaucoup plus complexes et difficiles par rapport aux enjeux qu'elles impliquent. Car, selon Tabouret-Keller A. (2007) *« nommer une langue, loin d'être un problème linguistique, est à la fois le moyen et le révélateur d'enjeux généralement contradictoires, parfois discordants qui intéressent les sociétés et leurs institutions, et du même coup le sort des personnes.*» (Tabouret-Keller, 2007, *Op. Cit.*). Illustrant cette dissonance, la dénomination de langue nationale et officielle accordée à l'arabe institutionnel jouit plus d'un statut officiel que d'un statut national, car n'ayant pas de locuteurs natifs et n'est *de facto* pas parlé sur l'ensemble du territoire algérien comme le sont par contre l'arabe algérien et les variétés linguistiques berbères qui sont qualifiées de dialectes par la désignation officielle. Il en est de même pour le français. Une langue à la fois écrite et parlée, dans des domaines formels et informels, mais qui demeure définie comme « langue étrangère ».

Notons que cette nomination, qui n'est en réalité qu'une catégorie du discours glottophagique développé par les organes du pouvoir, « *œuvre à la dépréciation des langues premières ce qui n'est pas sans conséquence sur ses locuteurs »* (Chachou I., 2007 : 105). Ces derniers ayant pour référent identificatoire de l'appartenance à la patrie

une langue qui n'est pas celle dans laquelle se construit au quotidien l'identité socioculturelle en contexte réel. Il en est ainsi des statuts de l'arabe institutionnel, de l'arabe algérien, des langues berbères et de la langue française sur lesquels nous reviendrons plus loin.

1.3- Une situation dite « glottophagique » ?

Cette glottophagie[34] produite par l'emploi du mot dialecte apparaît également dans les discours scientifiques qui, d'une certaine manière, les valide. Toutefois, soulevé dès 1974 par Louis-Jean Calvet, le problème reste entier, du moins en Algérie où la littérature sociolinguistique continue d'en consacrer l'usage.

Dans le but de décomposer ce phénomène, que nous jugeons complexe, pour tenter d'en expliquer les mécanismes, nous nous intéressons d'abord au contexte algérien où les travaux en sociolinguistique sont relativement récents car comme, nous l'avons déjà insinué plus haut, le contexte politique se définit par une ténacité à tout ce qui peut remettre en cause les valeurs de la nation algérienne dont la langue arabe. S'agit-t-il là « *du poids d'une tradition issue de la conception d'État-nation … ?*» (Chachou I., 2011 : 116), est-ce l'impact de l'idée « *panarabiste et nationaliste des États-nations (des États « arabes » = une langue ? » (Idem.).*

L'héritage pré-linguistique, parlant des langues du Maghreb, ne tient-t-il pas d'une tradition grammaticale qui avait pour objet d'étude « l'arabe littéraire » ?

Plusieurs conceptions s'entremêlent et jaillissent toutes de « *l'hégémonie unilinguistique consacrée au détriment des autres langues réduites à des statuts minorés de « dialectes »* (*Ibid.*). En Algérie, « l'arabe littéraire » n'a jamais été considéré par le colonisateur français comme un dialecte comme cela avait été le cas dans d'autres colonies africaines. La glottophagie s'est réalisée au sein de l'opposition « langue vs dialectes »[35].

---

34 Ce terme appartenant à Louis Jean Calvet (1974, op.cit, p.66.) signifie, en d'autres termes, charger une langue d'une mission d'ext*in*ction d'une autre langue par le fait épouvantable d'une politique absolue et répressive.

35 Marçais Ph. : «*Tel à mes yeux l'arabe? Une langue ? Deux langues ? Pour qui a lu les Antinomies linguistiques de Victor Henry, la question est oiseuse. Disons deux états d'une même langue, assez différentes pour que la connaissance de l'un n'implique pas la connaissance de l'autre : assez semblables pour que la connaissance de l'un facilite considérablement l'acquisition de l'autre. En tout état, un instrument pour l'expression de la pensée qui choque étrangement les habitudes d'esprit occidental : une sorte d'animal à deux têtes, et quelles têtes ! Que les programmes scolaires ne savent trop comment traiter, car ils ne sont pas faits pour héberger les monstres.*» Cité par Laroussi F., 2002, *La diglossie*

En contexte francophone algérien, nous avons relevé et remarqué dans de nombreuses études que c'est essentiellement le mot « dialecte » qui est employé alors que celui-là coexistait avec celui de « parler », d'« arabe maghrébin », « marocain », « parlers arabes algériens »[36]. L'utilisation du mot « dialecte » situerait-elle les termes cités ci-dessus dans une approche linguistique donc « scientifique » au sens saussurien du terme ?

Ce qui devrait être un élément de description impartial et dénué de toute connotation, se transforme dans le discours scientifique en un élément de désignation qui s'axe sur un aspect de cette réalité. Cet aspect étant son statut « inférieur » de dialecte qui le distingue du statut « supérieur » de « langue ».

Ce *« faux couple théorique langue dialecte* » (Calvet, *Op. Cit. : 73)* relevant d'une tradition bien installée en matière de dialectologie est donc repris dans la littérature sociolinguistique algérienne.

Chériguen Foudil (2007) note à propos de la dénomination de la langue arabe :

> qualifier, par exemple, officiellement de nationale une langue que des millions de citoyens ignorent et qui dans la vie quotidienne n'est parlée par personne, tout en faisant, à l'inverse moins officiellement, le silence le plus complet sur les langues véritablement héritées de l'histoire, pratiquées et vécues au quotidien (…) a de quoi rendre sceptique le plus lucide des lexicographes sur le sens de nationale. (Cheriguen F., 2007 : 10).

En plus du silence et de l'obscurité qui entourent ces questions, le statut de langue auquel est opposé celui de dialecte est farouchement détourné.

2- Les statuts des langues en Algérie : un contexte complexe

À propos du statut des langues en Algérie, nous tenterons uniquement d'aborder quelques aspects qui nous semblent problématique dans la réalité (socio)linguistique algérienne. Il ne s'agira donc pas d'exposer la genèse de la destinée qui gouverne les statuts des langues en Algérie, et qui a notamment été développée[37] dans l'ouvrage de Khaoula Taleb-Ibrahimi où elle a dressé « *une chronologie événementielle du processus d'arabisation* » (Taleb Ibrahimi, 1995 : 190). Ce sont des interrogations d'ordre statuaire qui nous intéressent particulièrement dans la mesure où elles influenceraient,

---

arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation tunisienne, *in* Revue *Insaniyat* N°17-18, Mai-Décembre, Oran, p.129.

36 Les travaux en dialectologie, comme ceux de Jean Cant*in*eau, William Marçais, Grandjean, ont consacré l'usage de ces appellations.

37Derradji et Queffélec notent en effet que plusieurs chronologies décrivent le déroulement *in*stitutionnel de la politique de l'"arabisation : travaux de Souriau (1974, 1976, 1984), Grandguillaume (1983), Morsly (1985), Cherrad-Benchefra (1990), Taleb-Ibrahimi (1995)» *in*, *Le français en Algérie*, op.cit, p.51, et celle de l'auteur de la citation lui-même qui se trouve dans les pages 51, 52, 53, et 54 du même ouvrage.

en partie, les représentations des sujets interrogés qui se trouveraient imprégnés par le discours légitimant les statuts de certaines langues et rejetant à certaines autres le droit à un statut. En effet, la réalité sociolinguistique algérienne est plurilingue. Afin de tracer cette situation, nous rappelons qu'elle se caractérise par : un bilinguisme arabe officielle-langue française dans des domaines d'usage formels (éducation, université, administration …). Ce sont « *les langues supranationales et superstructurelles* » (Elimam, 2002 : 12) et par une diglossie arabe officielle/arabe algérien. L'un étant réservé au formel et l'autre à l'informel. Le cas des variétés linguistiques berbères est similaire car le rapport à l'arabe officiel relève d'un bilinguisme diglossique. Ce sont les langues de « *la communication effective* » (*Idem.*). Quant au tamazight (langue polynomique)[38], elle convoite, aujourd'hui, l'officialisation après avoir été déclarée « *langue nationale »* en 2002.

Bien que la complexité des situations sociolinguistiques au Maghreb soit (re)connue des sociolinguistes maghrébins, elles divergent néanmoins concernant la nature des liens qu'entretiennent entre elles les langues en présence. Ces liens sont qualifiés par certains de conflictuels : Benrabah Mohamed (1999), Foued Laroussi (2002), Abdou Elimam (2004), Chériguen Foudil (2008), et par d'autres de pacifiques : (Khaoula Taleb-Ibrahimi (2002), Yasmina Cherrad-Benchefra (2002), Abderrezak Dourari (2002).

Pour dépeindre le contexte qui a régenté l'histoire des langues en Algérie, il nous semble utile de rappeler le projet nationaliste et réformiste élaboré pour l'Algérie de la postindépendance. Il se fonde « *sur un triptyque (la langue arabe, la religion musulmane, la nation algérienne) inspirée par une lecture téléologique du passé de l'Algérie* » (Yelles M., 2002 : 20-21). Ce projet ciblait « *une restauration rapide de la civilisation arabo-musulmane en Algérie* » (*Idem.)*. C'est ainsi que la langue arabe a été considérée comme une des valeurs de la nation algérienne.

Par ailleurs, la politique d'arabisation a effectivement soutenue cette constante linguistique homogénéisante. En effet, l'ancien président algérien Ahmed Ben Bella déclarait le 05 juillet 1963 à Alger que « *l'arabisation est nécessaire, car il n'y a pas de*

38 Marcellesi: « *langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique, et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnue* » cité dans Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette-livre, p.48.

Voir également Dourari A., 2003, *Op. Cit.*«*…les variétés de tamazight (appelées malgré leurs différences par le nom unique de tamazight(…) kabyle, chaoui, mozabite ; targui*…», p.7.

scolarisation sans arabisation »[39]. Cette pensée s'inscrit dans le raisonnement selon lequel « *la culture nationale constitue la synthèse de l'expérience collective de la société algérienne […] elle représente le creuset de notre personnalité nationale […] de notre langue arabe […]*» (*Idem.*). Cette idée se précise encore lorsque nous comprenons que le contenu auquel renvoient les notions de « *culture nationale* » (*Idem.*) et de « *personnalité nationale* » (*Ibid.*) concorde avec des données idéologisant le triptyque cité plus haut.

L'important pour l'arabe officiel était, après l'indépendance du pays, de réinvestir l'institution et récupérer les référents identitaires volontairement occultés par la politique coloniale de la France[40], notamment la langue en tant que principal critère de référenciation à une identité. Dès 1962, la langue arabe va s'inscrire dans des rapports conflictuels avec l'ancienne langue officielle du pays (en période coloniale) et les autres langues du pays. D'ailleurs Ambroise Queffélec note le caractère conflictuel de la situation qui visait la récupération de tout ce qui a trait à l'arabité et au rejet de tout ce qui lui est étranger. Le modèle linguistique de l'Algérie État-nation ne devait être marqué d'aucune forme d'ambiguïté.

Cette déclaration de la culture nationale a pour but « *non seulement de renforcer le caractère totalitaire de la culture nationale mise en place mais aussi de lui conférer la fonction de norme référentielle et le pouvoir d'exclure tout ce qui n'est pas conforme aux seuls référents désignés à savoir la langue arabe, l'islam.*» (Queffélec A., 2002 : 46). La politique d'arabisation se fixait donc deux objectifs *« l'un explicite, l'autre implicite. Le premier consistait à remplacer la langue française par la langue arabe dans tous ces usages en Algérie, le second visait à faire tenir à la langue standard unique la place des langues parlées multiples, arabes et surtout berbères* » (Grandguillame G., 2000 : 89). Il en a été de même dans les médias algériens où la seule langue utilisée était l'arabe officiel.

Aujourd'hui, le paysage linguistique algérien, dans tous ces domaines, est moins cloisonné. On constate une diversité et une prise de conscience dans les usages. Les résistances au changement se fixent au niveau statuaire. Afin d'en comprendre les fonctionnements, nous devons nous intéresser à la notion de culture telle qu'elle apparaît dans les textes officiels. En effet, elle s'y formule en tant que « patrimoine

39 Discours d"Ahmed Ben Bella du 05 juillet 1963 à Alger.
40 Voir Queffélec A., 2002, *Op. Cit.*et Taleb-Ibrahimi Kh., 1995, op.cit.

culturel » et d'« héritage culturel commun ». Elle se définit par la « culture cultivée », « *celle des dominants qui imposent leurs propres distinctions comme les meilleurs et même les seules valides* » (Cuq, *Op. Cit.* : 63). Cette sélection légitimiste est œuvrée via différents appareils idéologiques d'État qui se chargent de réifier la réalité sous forme d'exhortations linguistico-identitaires qui se joignent à un « devoir être » qui est créé en rapport avec une représentation fantasmée de soi. Cette réification se réalise par le biais des opérations de dénomination des langues où se concentrent les enjeux du pouvoir en cours.

2.1- Le statut de l'arabe littéraire

> *« L'Algérie est un pays subjugué par le mythe de la nation arabe, car c'est au nom de l'arabisation que l'on réprime le tamazight. En Algérie, comme dans le monde entier, on croit que l'arabe (institutionnel) est la langue des Algériens. »*[41]

L'arabe littéraire, connu aussi sous les dénominations de « moderne », « littéral », « standard », « coranique », « classique » et « institutionnel », occupe le statut de langue nationale et officielle en Algérie, et ce, depuis l'indépendance en 1962. La politique linguistique adoptée par le nouvel État algérien visait à remplacer le français par l'arabe. Car le français, langue officielle de l'Algérie colonisée était de ce fait perçu comme « *la langue du colonialisme, introduite par lui, langue des chrétiens oppresseurs de l'Islam et négateurs de l'identité algérienne : aspect ressenti, mais aussi inculqué sans cesse par la propagande officielle et les partisans d'une arabisation monolingue* » (Grandguillaume G., 2004 : 93). Adopter la langue arabe comme langue officielle revenait à partager une culture commune à l'ensemble des « pays arabes » formant el « *Oumma* » (Taleb Ibrahimi, *Op. Cit.* : 79), C'est-à-dire « nation », qui aspire aux mêmes dispositions idéologiques, linguistico-culturelles et religieuses. Selon Queffélec, « *la manipulation psychologique est évidente, elle consiste à instrumentaliser et à utiliser les représentations mentales populaires liées aux notions « langue arabe » et « islam » et leur pouvoir légitimant et sacralisant profondément intériorisé dans le mental et la conscience du peuple algérien* » (Queffélec, A. *Op. Cit.* : 47).

> L'Algérie française a duré cent trente-deux ans. L'arabisme dure depuis treize siècles ! L'aliénation la plus profonde, ce n'est plus de se croire Français mais de se croire Arabe. Or *il n'y a* pas de race arabe, ni de nation arabe. Il y a une langue sacralisée, la langue du Coran, dont les dirigeants se servent pour masquer au peuple sa propre identité. (Yacine, K., 1999 : 264).

41 *Pourquoi je ne suis pas musulman* (1989), Ibn Warraq, éd. Age de l'Homme, 1999, p. 264.

> …Pendant ces treize siècles, on a arabisé le pays mais on a en même temps écrasé le tamazight, forcément. Ça va ensemble. L'arabisation ne peut jamais être autre chose que l'écrasement du tamazight. L'arabisation, c'est imposer à un peuple une langue qui n'est pas la sienne, et donc combattre la sienne, la tuer. Comme les Français quand ils interdisaient aux écoliers algériens de parler arabe ou tamazight parce qu'ils voulaient faire l'Algérie française. L'Algérie arabo-islamique, c'est une Algérie contre elle-même, une Algérie étrangère à elle-même. C'est une Algérie imposée par les armes, parce que l'islam ne se fait pas avec des bonbons et des roses. Il s'est fait dans les larmes et le sang, il s'est fait par l'écrasement, par la violence, par le mépris, par la haine, par les pires abjections que puisse supporter un peuple. On voit le résultat. (Yacine, K., 1992 : 127).

Ces représentations sont toujours exploitées et diffusées sous forme d'allégations dans les discours officiels.

Dès 1962, ces deux conceptions trouveront place dans les textes officiels algériens. Elles seront considérées comme des valeurs de l'État algérien, ainsi que le montre « la chronologie de l'arabisation » datant de 1962 à 1989.

> Dans l'administration, l'arabisation est impulsée par décisions autoritaires: ordonnance du 26 Avril du président Boumediene en Algérie, décrétant une arabisation totale pour 1971.
> La seconde référence identitaire est, elle, fortement marquée, par l'espace national, en tant qu'espace unificateur de tous les Algériens, non seulement dans l'espace national restreint (l'Algérie), mais aussi dans l'espace de la Nation (Oumma) arabe, et enfin, dans celui plus large de la communauté islamique, alimentée par la solidarité islamique et le mythe de l'unité arabe. Elle contribue à fortifier le sentiment d'appartenance à une aire civilisationnelle spécifique dont le plus beau fleuron est la langue arabe. (Taleb Ibrahimi, Op. Cit. : 79).
> Ce ne sera évidemment pas le cas, et la généralisation de l'arabisation fera l'objet de décrets ou lois successifs jusqu'en 1998. (Grandguillaume, G., 2004, op.cit. : 92).

Mais cette volonté de développement de l'usage de la langue arabe entre en conflit, presque naturellement, avec l'usage de plus en plus décomplexé des langues premières (Cheriguen F., 2008 : 106) et de la langue française.

Au jour d'aujourd'hui, l'enseignement du français au primaire algérien est encore confronté à des obstacles et à des considérations de cet ordre. Ainsi officiellement, l'arabe institutionnel est réservé au domaine formel « *prêches religieux, administration, école et université (pour certaines filières), médias audio visuels, diplomatie internationale arabe* » (Dourari, *Op. Cit.* : 08). Pour Dourari A., « *l'arabe littéraire est (…) la langue du culte, du théologique d'aujourd'hui (…), elle est censée être celle du pouvoir, de son administration et de toutes les institutions de l'Etat, c'est la langue officielle de la république algérienne* » (*Idem.)*.

Néanmoins, la dénomination « officielle » est considérée par A. Elimam (2005, *Op. Cit.*) comme un « *statut idéologique* » qu'aucun critère objectif d'ailleurs n'autorise à l'être pour une langue au détriment d'une autre, que pour l'appellation « *nationale* » qui

apparaît comme problématique, cette dernière devrait en toute logique renvoyer à la langue ou aux langues parlées sur l'ensemble du territoire national[42]. Or, l'arabe institutionnel n'est la langue première d'aucune communauté linguistique et elle n'a de ce point de vue-là aucun locuteur natif (du moins au Maghreb).

Les autorités ayant conscience de ce fait, tendront à décréter officiellement, des lois qui se remplaceraient les lois naturelles qui régissent/aient l'évolution des langues. En effet, la « généralisation » de la langue arabe est un des termes dont l'usage est fréquent dans les textes/ discours officiels. Ceci montre, d'après Chériguen F. (*Op. Cit.* : 104) que « *s'il ne s'agit pas d'une langue tout à fait étrangère à ce peuple, celle-ci n'est pas pour autant fondamentalement la langue de ce peuple* ». D'ailleurs le terme en arabe, selon Khaoula Taleb-Ibrahimi « *(arraba, tariban) se traduit littéralement par « rendre arabe ce qui ne l'est pas* » (Taleb Ibrahimi, *Op. Cit.* : 182). Sa « maîtrise » ainsi que sa « généralisation » font partie des missions assignées à l'école algérienne comme le montrent ces deux passages extraits de la loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, et où existe clairement cette volonté de substitution. Il s'agit d'« *assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle* »[43]. Une langue exploitable « *dans des situations authentiques de communication » (Idem.)*. Il s'avère donc que le choix s'opère *in abstracto*, car faisant abstraction des langues réellement parlées et utilisées quotidiennement par les locuteurs algériens. Nous y reviendrons, par la suite, en traitant de l'usage des langues premières en Algérie.

Argumentant dans ce sens, Sayad écrit qu'ainsi conçue, la langue se présente comme « *une réalité totalement autonome, qui pourrait être dissociée de l'état social, de la condition et du sort des hommes qui la parlent »*[44]. Ce qui marque un décalage conséquent entre l'école et la société algériennes, qui crée des hiatus, opposant ainsi ce que nomme A. Elimam (2006 : 124) « *la norme sociale* » et *« la norme institutionnelle »*. Ce constat est partagé par un certain nombre de sociolinguistes algériens et autres « *l'arabe littéral reste toujours la langue intra-muros des écoles, comme toujours, il n'a*

42 Dabène L., op.cit, p.p. 41- 42.

43La loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, passage I, Chapitre 2, article 4, p.8, *in* : Journal officiel de la république algérienne (JORA).

44Cité par Taleb-Ibrahimi Kh., op.cit, p.52.

pas gagné la rue et la vie quotidienne, car sérieusement concurrencé voire éliminé, par l'arabe algérien, le berbère et le français » (Cheriguen F. 2008 : 126-127). C'est justement cette concurrence dictée à l'arabe institutionnel par les langues premières algériennes que la politique de l'État algérien avait pour objectif d'éloigner afin de prémunir contre l'éclatement linguistique redouté du pays. En effet, devant la pluralité des usages réels des locuteurs algériens, considérée comme une sorte de menace, seule l'unification aurait permis « *de maintenir unité et cohésion nationales* » (Grandguillaume G. 2004, 92). Ce plurilinguisme était perçu comme mettant en péril l'unité de la nation. C'est effectivement à ce niveau que nous retrouvons les traces de l'héritage jacobin de la conception de l'État-nation, concentrant le pouvoir et réprimant toute aspiration de revendication d'une quelconque diversité. M. Benrabah (2007 : 57) note à cet effet que les formations culturelles et idéologiques des dirigeants étaient influencées par le modèle jacobin français, il cite les résultats d'une enquête concernant « *la formation des élites révolutionnaires qui ont mené la guerre de libération entre 1954 et 1962* », il en ressort que « *sur les 69 dirigeants, 5 seulement avaient une formation d'arabisants (souvent au Moyen-Orient) alors que 64 étaient francophones (Mansouri, 1991 : 60)* ». (*Idem.)*. Il stipule par ailleurs que la politique linguistique panarabe a directement été influencée par le jacobinisme français et par sa culture linguistique fortement centralisatrice. Tout cela nous permet donc d'expliquer le mécanisme selon lequel c'est le nationalisme qui a engendré l'islamisme dans les pays arabes, et non l'inverse[45].

Selon F. Chériguen (*Op. Cit.* : 136), l'enjeu, en ce qui concerne l'Algérie, aurait été « *un projet de société démocratique* » que portait une « *élite francophone du pays de souche kabyle »* (*Idem*). Quant aux éléments relatifs à la démagogie panarabiste, ils ne servaient, en réalité, qu'à légitimer d'une certaine manière et de manière certaine la politique du pouvoir en place, et, par conséquent, à empêcher la tendance qui y était opposée. Mohamed Miliani écrit dans ce sens que : « *plus que jamais les « décideurs » semblent ne pas se résoudre à lâcher la planification linguistique du pays, domaine sensible s'il en est, car étroitement lié au pouvoir* » (Miliani M. 2002 : 81).

45 Bebrabah M., 2007, « *La Loi n° 91605 du 16 Janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe» le promoteur de ce texte législatif a reconnu s'être inspiré de la Loi française n° 75-1349 du 31 Décembre 1975 (Loi Bas Lauriol) relative à l'emploi de la langue française »* p.60, *in, Politique linguistique…».*

Ce dernier extrait sa légitimité dans des référents sacralisés et récupérés à des fins idéologiques. « *Voilà pourquoi l'équilibre linguistique en Algérie reste instable où le politique domine les débats dénaturant complètement la vraie nature du problème, en dépit de la réalité prégnante »* (*Idem*). La preuve est que les problèmes d'ordre identitaire demeurent toujours d'actualité et que la situation de « *mixoglossie* » (*Idem*) ne cesse d'influer négativement sur les plans scolaire et universitaire.

2.2- Le statut des langues premières algériennes

Ces langues nommées aussi « premières », « natives », « naturelles », « vernaculaires », « inaugurales » ne peuvent être décrites sans évoquer leurs statuts politiques et/ou sociolinguistique et sans parler de leur (s) statut (s) au sein des sciences du langage. Car, comme le stipule Louise Dabène (1994 : 08), la difficulté se situe plus au niveau de la variété des réalités que le concept recouvre et moins au niveau de la dénomination dudit concept et ce particulièrement pour ce qui se rattache au concept de « langue première ».

Louise Dabène dans son ouvrage (*Idem*) tente d'éplucher le concept de langue première en le soumettant à l'épreuve de l'hétérogénéité des contextes : « *Comment pourrait-on ne pas savoir ce qu'est une langue première dès lors que tout locuteur en possède une et que celle-ci est bien souvent un des traits les plus fondamentaux de son identité »*. À partir de cette interrogation qui semble élémentaire, nous pouvons d'ores et déjà déduire que tout ce qui s'en suivra comme discussion consistera surtout en des prises de positions théoriques et épistémologiques, liées à la diversité des contextes et impliquant des critères qui leur sont spécifiques. « *L'ordre d'appropriation de la langue quelle qu'elle soit, ne constitue-t-il pas un critère invariant et suffisant pour lui attribuer le qualificatif de « maternelle », sans tenir, toutefois, compte des représentations des sujets eux-mêmes qui peuvent revendiquer comme langue première une langue qu'ils ne parlent pas forcément ?*» (Chachou I., 2011 : 128-129)

En se référant aux travaux menés récemment en neurosciences et en psychologie cognitive, Abdou Elimam (2006 : 23) écrit qu'« *il semble admis que L1 soit profondément active dans l'hémisphère gauche du cerveau alors que les autres langues se manifestent bien plus au niveau de l'hémisphère droit* » ainsi que le montrent les images à résonnances magnétiques.

Car, à l'origine même du langage, il existe un besoin biologique voire social que souligne Robert Lafont, il consiste en des « *pulsions communicatives* » qui motivent l'activité langagière. Il « *s'agit d'un besoin naturel de communiquer chez l'homme* » (Lafont R. 1978 : 306). Ce besoin est en quelque sorte le prélude à la vie en communauté. Clamer son existence au monde n'est possible que par le biais de la langue première / maternelle permettant ainsi l'actualisation et la particularisation du langage (Benveniste E. 1974 : 24). Il passe cependant par une étape d'identification fusionnelle avec la mère ou celle, celui ou ceux qui la remplacent avant d'accéder à son identité propre, à son « je » « *par le biais duquel l'individu assure ses actes et son discours, confirme son existence unique et immuable* »[46].

Cette langue peut être liée à un seul système linguistique comme elle peut en intégrer plusieurs, c'est le cas des enfants bilingues par exemple ou d'autres qui auraient évolués dans un milieu familial ou social plurilingue. Dans ce sillage, Jean-Pierre Cuq avançant que

> La complexité de maniement de la dénomination de langue première amène à lui substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres, langue première ou L1, sans résoudre pour autant la difficulté liée à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. (Cuq J-P. *Op. Cit.* : 151).

Il est donc question d'un processus de « *déconstruction critique* » (*Idem*) du concept auquel procède la didactique notamment, afin de résoudre les problématiques inhérentes à la diversité des contextes socioculturels et linguistiques.

> Dans la mesure où en sociolinguistique l'accent est souvent mis sur les covariances qui existent entre langue(s) et société, il importe de réfléchir à une dénomination qui tienne compte du réel social. Il ne s'agit pas de contourner la difficulté que pose les dénominations évoquées, mais de re/situer l'appellation par rapport à la réalité. (Chachou I. 2011 : 130).

Il semble donc que la dénomination plurielle de « langues algériennes » est plus adéquate et mieux adaptée au contexte algérien. Elle renvoie principalement à l'arabe algérien et aux langues berbères dans toutes leurs diversités. Nous n'utilisons pas pour l'arabe algérien les qualifiants de « langue algérienne » et « maghrébine » car ces derniers pourraient exclure les langues berbères qui sont, elles aussi, des langues algériennes et maghrébines d'un point de vue géolinguistique et socio-historique.

46 Univers de psychologie, vocabulaire de psychologie. 1977, Paris, Lidis, p.54.

Il ne devrait pas y avoir de problème en théorie vu que ce sont des langues nationales, c'est-à-dire des langues parlées sur l'ensemble du territoire national. Mais un problème apparait ici, car cette dénomination est investie idéologiquement tout comme l'arabe institutionnel qui est qualifié de « langue nationale » alors qu'il n'est la langue effective d'aucune communauté linguistique algérienne. « *Tamazight* » connaîtra le même essor, car depuis sa revendication en tant que langue officielle, elle a été déclarée institutionnellement par le pouvoir comme langue nationale. Paradoxalement, l'arabe algérien qui est pratiqué sur tout le territoire national, y compris dans les régions berbérophones, n'est pas reconnu en tant que tel – voire pas du tout.

Pour revenir aux statuts des langues algériennes, nous signalons qu'elles ont connu des évolutions distinctes, mais pas toutes. En ce qui concerne le « *tamazight* » (Dourari, 2003 : 07)[47], la revendication remonte chronologiquement à avant la guerre de libération, mais c'est à partir de 1980 que le mouvement berbère et à sa tête le MCB[48] s'est organisé et a mené le long combat pour la reconnaissance de l'identité et de la langue berbère.

2.2.1- Le statut des langues berbères

« *Tamazight* » a été officiellement déclarée langue nationale en Algérie suite à des requêtes, émeutes et des revendications qui ont ensanglanté la Kabylie en 2002. Le Haut-Commissariat à l'Amazighité[49] (H.C.A) et le centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement de tamazight[50] (C.N.P.L.E.T) sont des structures qui ont été créées pour œuvrer à la promotion de cette langue.

La problématique / polémique berbère a été grandement développée dans de nombreux ouvrages, ainsi, comme rapporté par Amar Ouerdane et Mohamed Harbi (1987 : 35 – 47), la première crise qualifiée de « berbériste » a eu lieu en 1949 où « *la plupart des éléments kabyles de l'aile radicale du PP.A, les partisans de l'insurrection armée immédiate, s'élevèrent(…), en 1949, contre la définition « arabo-islamique » de la nation algérienne qui excluait l'identité berbère* » (Kahlouche R., 1997 : 57). Le rejet de la langue, de la culture et de l'identité berbères s'officialisera dès 1962 lorsque le

47 Dourari A., 2003, *Op. Cit.* : «*…les variétés appelées malgré leurs différences par le nom unique de tamazight pour commodité de l'exposé et pour rappeler leur unité abstraite) kabyle, chaoui, mozabite, targui* », p.7.
48 Mouvement Culturel Berbère.
49 Crée le 27 Mai 1995, (décret 95-147).
50 Crée le 02 Décembre 2003, (décret n° 03-470).

projet nationaliste et réformiste fondé sur le triptyque « *langue arabe, religion musulmane, et nation algérienne* » (Yelles M., 2002 : 20-21) sera officiellement déclaré.

Ahmed Ben Bella, premier Président de l'Algérie indépendante, certifiait le 05 Juillet 1963 que « *l'arabisation est nécessaire, car il n'y a pas de scolarisation sans arabisation* » (Dourari, 2003 : 07). En fait, cette détermination à exclure et rejeter les autres langues dites « dialectales » s'est faite au profit de la langue arabe dont l'hégémonie remonte à plusieurs siècles selon Khaoula Taleb-Ibrahimi (*Op. Cit.* : 55).

De ce fait, l'assimilation linguistique était orientée à la fois contre la langue française, et contre les langues algériennes qui, comme nous l'avons souligné, faisaient l'objet de revendications par les berbéristes, revendications ciblant la reconnaissance statuaire des langues berbères par (l') et en Algérie.

Dans les années 1970, les langues berbères, rejetées, sont entrées dans une ère de clandestinité[51], Rabah Kahlouche parle de deux pôles, « *le premier, essentiellement culturaliste et orienté vers l'enseignement et la production d'outils didactiques et animé par Mouloud Mammeri* » (*Idem)*. Le second « *implanté dans les milieux de l'émigration* » (*Ibid.*). (Quelques-unes des actions entreprises durant cette phase sont mentionnées dans l'extrait mis en bas de page). Suite à cela, s'en sont suivis les évènements de 1988 qui tendront vers une sorte d'ouverture démocratique. « *Tamazight, langue nationale et officielle, ce slogan qui s'était déjà exprimé lors des manifestations du printemps berbère, s'était un peu éclipsé. Il réapparaît avec insistance en 1995, pendant la grève du cartable et plus précisément encore en 1996, quand il est question de la révision de la constitution* » (Morsly D., 1997 : 33-43). L'officialisation du statut de ces langues passe d'abord par les déclarations officielles des dirigeants algériens (Queffélec A., 2002 : 32), son intégration à l'école (suite à la grève « du cartable ») se veut aussi être un acte de reconnaissance. Mais la modification statuaire et constitutionnelle ne se produira qu'après les évènements du Printemps noir[52], où cette langue est enfin

51Kahlouche R., «*…l'académie (berbère) implantée à Paris s'est engagée elle aussi, dans un travail de production culturelle (remise à l'honneur de la graphie tifinagh entre autres) mais elle s'est surtout distinguée dans la sensibilisation politique au sein de l'émigration ainsi qu'en direction de la Kabylie, par correspondance et au moyen de journaux clandestins et de tracts. Sa propagande était relayée par des noyaux «berbéristes» établis dans les cités universitaires d'Alger et les lycées de Kabylie, dont le plus célèbre était celui de Dellys (Lycée technique).*», *Op.Cit*, p.57.

52 Nous faisons référence aux manifestations qui ont causées 125 morts et des handicapés à vie après que les forces de l'ordre aient ouvert le feu sur les manifestants.

reconnue comme langue nationale[53]. Néanmoins, la revendication visant son officialisation se poursuit.

Mais, comme il en a été pour l'arabe institutionnel dans notre discours, il ne s'agira pas non plus de reproduire la genèse de la lutte pour l'affirmation des deux principaux référents identitaires berbères, mais de soulever le caractère problématique que semble poser cette « nationalisation » de la langue.

En effet, le « tamazight » est à l'instar de l'arabe institutionnel, du français et de l'anglais, une langue que le jeune algérien apprend à l'école. Ainsi, nous ne pouvons que constater que cette « tamazightisation » se calque sur le modèle d'une arabisation qui dénigre les langues effectives cet Algérien berbérophone que sont : le chaoui, le kabyle, le mozabite, le targui (Dourari, 2003, *Op. Cit.* : 07). Il (l'Algérien) est donc confronté à une triglossie, voire à une mixoglossie.

Parler de « mixoglossie » semble plus approprié si nous considérons de près cet objectif assigné à cet enseignement lequel, selon les directives pédagogiques, « *devrait refléter la synthèse d'un certain nombre de diverses variantes* »[54] qui permettra «*…l'intercompréhension entre les locuteurs amazighophones* »[55].

À lire ces objectifs, et pour qui ignore la réalité linguistique algérienne, il est possible d'interpréter que les amazighophones sont monolingues. Or, cette thèse est absolument erronée. Quant à la valorisation de la fonction identitaire, si tel est l'objectif réel d'une telle démarche, elle ne peut se réaliser que via des langues effectives.

Par ailleurs, nous avons pu relever, concernant les objectifs se rapportant aux valeurs identitaires, qu'il s'agissait de viser « *la maîtrise des langues nationales et à valoriser l'héritage civilisationnel qu'elles véhiculent* »[56]. Si nous nous en tenons à la dénomination de « langues nationales » que sont, aujourd'hui, l'arabe institutionnel et le « tamazight », nous sommes en droit de nous interroger sur à l'héritage civilisationnel et culturel véhiculé par l'arabe algérien (eddardja), les langues berbères et la langue française en tant que support d'expression de la littérature algérienne et de l'usage quotidien.

Ces langues, ne sont-elles pas par le seul fait de dénomination exclues ? Peut-être cela relève-t-il de « *la dissonance pédagogique* » (Thaâlbi BM, *Op. Cit.* : 131).

---

53 Discours du président Abdelaziz Bouteflika su 12 Mars 2002 rapporté par Liberté du 13 Mars 2002.
54 Programme de la 4ème année primaire, Juillet 2004, publié par le M*in*istère de l'Éducation Nationale.
55 *Idem*.
56 Programme de la 3ème année primaire, publié par le M*in*istère de l'Éducation Nationale.

En ce qui concerne la réalité sociolinguistique des langues berbères, elles sont pratiquées par à peu près 20٪ de la population algérienne d'après les statistiques approximatives[57]. Ce sont des langues en présence, pratiquées dans des situations ordinaires et quotidiennes. C'est au moyen de ces langues que se manifeste le fait culturel de la société berbérophone.

Une question inévitable se pose à ce moment de notre réflexion : si l'arabe littéraire, langue non première des Algériens (pour ne pas dire étrangère ou seconde), est reconnue par les dénominations d'officielle et de nationale et que le berbère (dont les variétés constituent les langues premières de beaucoup d'Algériens) est reconnu comme étant nationale, qu'en est-il de l'arabe algérien qui, incontestablement, est la langue dans et par laquelle tous les Algériens communiquent et interagissent quotidiennement et de manière naturelle ?

2.2.2- Le statut de l'arabe algérien

Cet arabe dit « algérien », « impure », « dialecte », « sabir », « métissé » … est toujours rattaché à l'arabe littéraire dont il n'est qu'une version dégradée comme il en résulte des différentes représentations que nous avons déjà étudiées (ACI O. 2007). Il ne bénéficie de ce fait d'aucun statut juridique. Cette confusion[58] dans l'appellation de cet arabe profite aux prôneurs de l'arabisation qui voyaient ici un « dialecte » facile à éliminer. Mais de par sa dynamique[59], l'usage de l'arabe algérien s'étend de plus en plus pour envahir des sphères réservées à l'arabe institutionnel. À ce propos, A. Moatassim (1992 : 134) évoque une culture arabo-berbère qui « *s'impose au demeurant comme le substrat le plus puissant sur lequel reposent encore toutes les structures de la communication familiale et sociale* ». Il parle en outre de la dynamique et la créativité caractérisées par une sorte de « *plurilinguisme intégré* » (*Idem.*), mais dont le socle demeure les langues effectives, pratiquées au Maghreb, auxquelles viennent se greffer d'autres langues, à travers le phénomène de l'alternance codique.

---

57 L'auteur lui-même souligne le caractère approximatif des données présentées. Voir : Chaker S., 1990, Imazighen assa, Alger, Bouchene.

58 Chériguen F., 2008, « *La manipulation déjà ancienne, restée majeure aujourd'hui, de la nomination de l'arabe, n'a pas tardé à produire une confusion inscrite dans le nom même de la langue arabe qui repose officiellement sur l'amalgame volontairement et sciemment utilisé* »,op.cit, p.10.

59 Dourari A., 2003, «*…l'algérien, par le fait de la dynamique sociale, voit sa zone d'influence s'élargir de jour en jour* », p.8.

Au même titre que les langues berbères, l'arabe algérien est considéré par les linguistes comme étant « *la langue qui s'est imposée par la force de la dynamique sociale et historique comme langue commune des Algériens. Elle possède beaucoup de ressemblances avec la langue que parlent des Maghrébins de divers pays à tel point que les Maghrébins de divers pays ne semblent pas avoir besoin d'une autre langue pour se comprendre notamment entre Tunisiens, Algériens et Marocains* » (Dourari, *Op. Cit.* : 52). Il est définit comme étant la langue de « *la communication effective* » (Elimam A. *Op. Cit.* : 15) et est parlé par 85% de la population algérienne (Queffélec A. *Op. Cit.* : 35). Il se caractérise par « *des spécificités phonétiques, morphosyntaxiques, et sémantiques* » (*Idem.)* qui le différencie de l'arabe parlé dans les pays du Moyen-Orient. Le lexique algérien présente aussi des particularités dans la mesure où y figurent des mots d'origine turque, espagnole, française…etc.

Nous revenons à l'idée de F. Chériguen selon laquelle les locuteurs de l'arabe algérien n'aspirent pas à un statut pour cette langue. Cette dernière « *va jusqu'à s'exclure du débat politico-linguistique contestataire et revendicatif qui anime depuis 1980 au moins, de manière massive les terrains de la lutte pour la reconnaissance officielle de la langue berbère* » (Chériguen F., 2008 : 106). La cause est, selon Chériguen, la dévalorisation dont elle fait l'objet par les politiques en place et les locuteurs aux-même. Par ailleurs,

> … les arguments avancés en défaveur de cette langue sont difficilement réfutables par le commun des locuteurs dans la mesure où ces derniers constatent qu'il y a des ressemblances, au niveau lexical notamment, entre l'arabe institutionnel et l'arabe algérien, ce qui fait penser à un certain apparentement. Lequel apparentement constitue en soi la preuve d'une période où on parlait un « arabe pur » mais qui s'est par la suite dégradé car ayant intégré plusieurs mots d'origines étrangères. (Chachou I., 2011 : 137)

La notion de « pureté » renvoie dans le cas de l'arabe institutionnel à celle de « *sacralité* » (ACI O. 2007 : 77), une sacralité religieuse car l'arabe institutionnel est dit aussi « *la langue du Coran, du livre sacré* ».

> **Prenez une langue et jetez la dans la rue (pour paraphraser Mao), elle deviendra vivante. Enfermez-la dans un livre et un temple, elle meurt et tue les gens autour d'elle. Prenez une langue, ajoutez lui une armée et un Pouvoir, elle devient une**

> **langue officielle. Ajoutez lui une religion ou un prophète, elle devient langue sacrée. (Daoud K., 2013)** [60]

Les politiques profitent de cet amalgame (Laroussi F. 2002 : 138) [61] afin d'éviter et de taire la question statuaire de l'arabe algérien.

2.2.3- L'arabe algérien, un mixage linguistique

L' « arabe algérien » est un terme que réfute totalement Kamel Daoud (2013, *Op. Cit.)* qui a procédé à de nombreuses recherches sur le sujet :

> L'algérien n'est ni de l'arabe ni un dérivé de l'arabe. Bien sûr des mots arabes existent mais ça n'en fait pas un dérivé de l'arabe. Il y a également des mots de français, d'espagnol ou de berbère. Le propre d'une langue vivante est d'absorber des éléments des autres langues. Ce fut le cas du français par exemple. Ce n'est pas un dérivé du latin, même s'il s'est constitué avec des mots provenant du latin», explique l'écrivain et essayiste.[62]

Nous lions, dans ce cadre critique, l'arabe algérien à la notion de « satellisation diglossique » (Marcellesi J-B., 2004 : 58)[63] où des pratiques langagières sont issues du contact des langues, et plus précisément de l'emmêlement des langues en présence, à savoir les langues algériennes et le français. Ce mixage linguistique est qualifié de « sabir », de « dialecte ». Une dénomination qui semble reconduire les présupposés d'une politique unilinguistique qui relève d'une *représentation puriste* et élitiste des *phénomènes langagiers* (Boyer H. 2008 : 36). Cette dernière est la troisième d'une série de trois types mentionnés par Henri Boyer, les deux premières sont :

a- la « représentation hiérarchique des langues historiques » (Idem).

b- la « représentation politico-administrative » (Idem).

Notre réflexion repose sur le fait que *« la dénomination des langues interpelle le sociolinguiste car elle est affaire de représentations sociolinguistiques (Boyer (1990 et*

---

60 **Daoud K., 2013,** *Djazairi : le manifeste de Ma Langue*, *in* http://mohbelkacimi.over-blog.fr/article-quelques-articles-sur-l-enseignement-et-les-langues-en-algerie-118324490.html **consulté le 10 ju*in* 2013.**

61 Laroussi Foued écrit « *langue ici est conçue en termes d'usages, et non de systèmes. Dès lors se contenter du seul critère linguistique pour dire si l'arabe maternel peut être considéré comme langue ou non s'avère peu pertinent* » *in*, Laroussi F., 2002, op.cit, p.138.

62 Daoud K., 2013, *La langue algérienne existe-t-elle vraiment ? In* Maina F., 2013, http://mohbelkacimi.over-blog.fr/article-quelques-articles-sur-l-enseignement-et-les-langues-en-algerie-118324490.html consulté le 10 ju*in* 2013.

63 Marcellesi J-B., « Nous appelons « satellisation » le phénomène par lequel l'idéologie dom*in*ante tend à «rattacher» un système l*in*guistique à un autre auquel on le compare et dont on affirme qu'il est une «déformation» ou une forme «subordonnée » *in*, Langages , N°61, p.9,cité *in* Elimam A.,2004, Langues premières et citoyenneté en Algérie, Oran, Dar El Gharb, p.58.

2003) et porteuse d'enjeux concernant le statut des langues au sein des sociétés (Tabouret-Keller 1997)» (Ibid.). Ces deux axes ou aspects nous serviront à démontrer que les présupposés idéologiques reproduits à la faveur de cette dénomination biaise l'élaboration d'une réflexion théorique constructive sur la réalité sociolinguistique algérienne tout en renforçant les préjugés de langue qui sous-tendent les catégorisations idéologiques.

En effet, l'alternance français-arabe est vue par certains chercheurs comme étant le prolongement de cette pratique qui date de l'époque coloniale, *« nous avons souvent fait référence auparavant au sabir franco arabe, car par mélange de codes, nous voulons parler, bien sûr du mélange entre l'arabe et le français qui existe, en fait, depuis l'arrivée des Français en Algérie (…) après l'indépendance de l'Algérie, ce sabir franco arabe s'est maintenu »* (Taleb Ibrahimi, *Op. Cit. : 115).* Kh. Taleb-Ibrahimi s'était interrogée auparavant sur cette alternance codique engageant l'arabe algérien, les langues berbères et le français, en faisant référence aux distinctions effectuées par Josiane Hamers et Michel Blanc (1980). Toute la problématique repose sur le fait de savoir s'il s'agit là d'une *« expression de la compétence bilingue » (Idem)* ou bien celle d'une *« alternance de codes d'incompétence » (Idem)*. L'auteure parle aussi de la complexité et de la variation des pratiques langagières de la société algérienne et conclu qu'il est cependant possible, en fonction des situations, de faire correspondre cette alternance aux deux types sus-cités dans la réalité algérienne.

2.2.4- D'un « analphabétisme bilingue »… vers un « multilinguisme éclaté » ?

Les expressions proposées par Ahmed Moatassim (1992 : 134) de *« multilinguisme éclaté »* et d'*« analphabétisme bilingue »* (Moatassim A. ; 2006 : 97) nous semblent plus appropriées au contexte, même si nous adhérons aux réserves formulées à leurs égards[64]. Car ce qui est appelé *« dialecte et sabir* », termes dont nous déclinons l'emploi, ne sont pas nés de l'échec de l'enseignement des langues scolaires, mais ce sont des langues qui se sont enrichies au contact d'autres langues. Nous réinvestissons les termes et l'interrogation employée par Khaoula Taleb-Ibrahimi sur la notion d'*alternance-continuum*, car pourquoi, hormis l'arabe et le français, les autres langues sont absentes de cette alternance. Plusieurs facteurs d'ordre historique, institutionnel,

64 *« …il me semble qu'une expression facile (…) comme celle d' « analphabètes bilingues », que l'on retrouve sous la plume de chercheurs pour désigner les élèves issus du système scolaire algérien (…) ne fait en aucun cas progresser le débat », Boucherit A., 2004, L'arabe parlé à Alger, Alger, ANEP, p. 17.*

sociologique peuvent expliquer cet état de fait, mais le plus important semble le facteur sociolinguistique qui *« consacre l'usage du français d'Algérie »* (Cherrad Y. 1992 : 16-134-309). Par conséquent, ce continuum serait à situer non plus au niveau du système, mais au niveau de l'usage : *« la présence constante de l'homogène et de l'hétérogène, caractéristique fondamental de la communauté multilingue algérienne et indice de la faculté de l'adaptation des locuteurs ainsi que de leurs capacités à utiliser toutes les ressources de leur répertoire verbal »* (Taleb Ibrahimi, *Op. Cit.* : 118). C'est donc cette *« créativité prospective »* (Moatassim A. 1992 : 35) qui serait à l'origine de cette évolution des langues algériennes où se *« manifestent une créativité logocentrique qui ne manque pas de charme, mais où interviennent tour à tour simultanément, l'arabe littéraire, l'arabe dialectal le berbère, et même le francarabe »* (Moatassim A. *Op. Cit.* : 134). De ce fait, les langues scolaires retrouvent ainsi, dans la rue, ce qu'on leur a interdit de rencontrer à l'école, c'est-à-dire les langues algériennes qui y sont rejetées[65].
L'absence d'une politique d'aménagement linguistique impliquant la standardisation et la normalisation de l'usage des langues algériennes, favorise, cependant, une grande créativité en langues premières. Cherrad-Benchefra Yasmina affirme dans ce sens que :

> la rencontre entre les langues locales et le français produit une parole émaillée de toutes sortes de modifications à divers niveaux : (phonologique, syntaxique, sémantique), cette création repose globalement sur les potentialités offertes par les systèmes linguistiques en présence. (Cherrad Y. 2002 : 125).

Abdou Elimam (2002 : 85) démontre néanmoins qu'aucune langue seconde ou étrangère ne peut s'apprendre et s'enseigner à moins de s'appuyer, lors de l'enseignement/apprentissage, sur les langues premières (maternelles), car ces dernières sont les seules à disposer de *« capteurs et transcodeurs (qui) sont à la fois supports physiologiques et mécanismes psycho-cognitifs »,* autrement dit *« pour que l'apprentissage de L2 réussisse, il est impératif de prendre appui sur L1. Sont alors sollicitées des opérations linguistiques différentes à partir d'opérations langagières communes ».*
Au quotidien, le locuteur est libre de puiser dans une gamme variée de langues sans encourir le risque de voir ses pratiques linguistico-discursives ainsi que sa propre personne stigmatisées. Ainsi, les langues secondes se voient utilisées, adoptées et adaptées par le locuteur à son système premier, c'est-à-dire, à son réel socio-langagier

65 Le phénomène au Maghreb est soulevé par de nombreux chercheurs, nous citons Chérifa Ghettas, Elimam Abdou, Benrabah Mohamed, Thaâlbi Ben Meziane, Taleb-Ibrahimi Khaoula…etc.

ou à sa *« façon de parler »*. Cette phase d'adoption et d'adaptation consisterait en un processus de socialisation de ces langues qui vont être ramenées et reliées à l'ancrage familial et sociologique de l'individu. Cependant, rien ne prouve qu'une maîtrise réelle des langues scolaires empêche une alternance des codes, car les motivations qui entrainent son déclenchement sont multiples[66], nous les retrouvons citées et expliquées par Khaoula Taleb-Ibrahimi (1994) et Ambroise Queffélec (2002) dans leurs ouvrages cités en référence.

Les langues algériennes, jouissant d'une *grande créativité* (Derradji Y., Queffélec A., 1996 : 117), se définissent notamment par *« ses capacités d'absorption et d'intégration des emprunts de nécessité aux variétés dites de prestige, le français et l'anglais, lui assurent une grande vitalité et lui confèrent le statut de large communication »*(Derradji Y., Queffélec A., 1996 : 122). Comme le mentionne Gilbert Grandguillaume (1993 : 33-34), « *les langues algériennes seraient aussi le véhicule de la modernité »* car *« la progression (…) peut se faire sans déracinement, parce que le présent reprend et assume l'ensemble des éléments du passé » (Grandguillaume G.,* 1999 : 54) et c'est parce qu'à *« l'intérieur des langues premières (dites dialectales) au Maghreb que s'opère la profonde transformation culturelle, à partir des éléments que la tradition a toujours considéré comme légitimes (le territoire, l'islam)»* (*Idem*). Ces langues investissent de plus en plus les domaines réservés aux langues scolaires uniquement. En attestent les domaines des médias, de la publicité, de la chanson, du cinéma, du théâtre et même dans les institutions scolaires et universitaires où les langues d'enseignement ou du moins d'explication se caractérisent par une alternance arabe institutionnel (littéraire)/arabe algérien et français/arabe algérien. L'emploi de ce dernier (arabe algérien) tend à se généraliser, car les enseignants doivent s'adapter à des générations dont la culture est phagocytée surtout aux niveaux politique et sociodidactique.

2.3- Le statut de la langue française : entre utilisation inconsciente et rejet conscient

Quelle place le français occupe-t-il aujourd'hui en Algérie ? Est-ce une langue étrangère ou seconde ? Là aussi la réalité sociolinguistique algérienne ne saurait se détacher de son versant idéologique. Pareillement aux autres langues pratiquées en Algérie, le

66 *« Les dynamiques de la situation polyglossique est donc sous tendue par les diverses stratégies discursives utilisées par les locuteurs pour renforcer, réduire et modifier l'hégémonie d'une langue sur le marché linguistique en fonction de l'enjeu sous-jacent » Queffélec A., Op.Cit.,* p.110.

français fait l'objet d'une attitude officielle que nous qualifions de paradoxale. En effet, tout au long de la colonisation française (1830-1962) le français était considéré comme la langue officielle du pays. Mais dès l'indépendance du pays en 1962, et comme nous l'avons déjà noté plus haut, l'arabe institutionnel ou littéraire a été substitué au français, une décision appliquer en procédant à la promulgation de décrets et de textes de lois ayant pour objectif la généralisation de l'emploi de la langue arabe à tous les secteurs de la vie économique et politique; le but étant de recouvrer les principaux référents de l'identité nationale. Ces derniers jugés menacés depuis le début de l'occupation française en 1830.

Aujourd'hui, même écarté par voie de textes de lois de la sphère officielle algérienne, le français continue à assumer l'officialité dans certains domaines, d'où le caractère paradoxal de son statut : le hiatus qui existe réellement entre la pratique du français et les textes de lois.

Considérée et déclarée comme langue étrangère en référence au statut qui lui est conféré présentement[67] dans les textes, l'usage de la langue française demeure néanmoins toujours en cours dans différents domaines de la vie publique et quotidienne algérienne, ainsi que le montre l'étude effectuée par Ambroise Queffélec et Yacine Derradji. Ils écrivent en ce sens que *:*

> La complexité de la situation linguistique algérienne réside moins dans l'hétérogénéité linguistique que dans la contradiction très forte entre le « théorique », c'est-à-dire les normes officielles (im) posées par le discours idéologique du pouvoir et l'usage réel «in vivo» des différentes langues. (Queffélec A. *Op. Cit.* : 69).

Mohamed Miliani (2002 : 79) soulève la même problématique en ce qui concerne le français, *« langue étrangère ou pas langue étrangère, là semble être embourbée la problématique du français en Algérie et celle de son rôle dans les sphères de l'éducation, de l'administration et de la culture »*, et c'est là que le paradoxe se révèle. Réellement, l'attribution d'un statut ne s'effectue donc pas en fonction de la réalité sociolinguistique et de l'usage d'une langue mais en fonction des *« représentations »*[68] que l'on se fait de cette langue. L'image ou l'étiquetage de cette langue étant déterminé par des enjeux de pouvoir et servi par une idéologie.

---

67 *« Le français avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place fondamentale dans le système éducatif algérien » in*, Asselah-Rahal Safia, 2001*, « Le français en Algérie. Mythe ou réalité ? »*, communication proposée au IXème sommet de la francophonie*, « Éthique et nouvelles technologies : L'appropriation des savoirs en question* », 25 et 26 Septembre, Beyrouth.

68 Nous reviendrons sur cette notion que nous qualifions de « charnière » dans notre travail de thèse.

Bien que reconnue langue étrangère dans les textes officiels algériens, le français est toujours et quotidiennement utilisé. Même les textes officiels, textes de loi sont rédigés, certes, en arabe institutionnel mais aussi en français. Nous citons en guise d'exemple le journal officiel de la république algérienne. Nous pouvons de ce fait parler, comme le stipule Dourari Abderrezak, d'une langue *qui prétend à une co-officialité avec l'arabe, et dire que le français est une langue co-institutionnelle.* Cette coexistence des deux langues demeure cependant *« aléatoires et conjoncturels »* (Queffélec A. *Op. Cit.* : 70).

Quant aux domaines d'usage quotidiens, hormis celui de la justice, cette ambivalence (arabe institutionnel/français) s'observe dans les secteurs de la santé, de la communication, de l'énergie, des finances et des assemblées wilayales. Ceci est dû à plusieurs facteurs dont la formation des cadres et le fait que l'enseignement supérieur des filières scientifiques et techniques est effectué en français. Néanmoins, une fois inscrits dans les filières scientifiques et techniques à l'université, beaucoup d'étudiants se trouvent confrontés à un enseignement / apprentissage en français[69]. La non-maîtrise de l'objet d'étude de ces étudiants limite fortement les perspectives de recherches du fait d'une médiocre maîtrise du français général et spécifique, par opposition à ce qu'il en était pour l'ancienne génération qui a, jusqu'en 1978 (Taleb Ibrahimi, *Op.Cit., 39)*, bénéficié d'une scolarité bilingue où l'enseignement était dispensé en français et en arabe (pour certaines matières).

Présentement, aucun chiffre concernant cette tendance n'existe théoriquement, mais la plupart des étudiants interrogés [70] lors d'une recherche menée en 2005 insistent sur la nécessité d'apprendre le français comme moyen d'accéder à la réussite et d'accès à la science et à la technologie. Ceci est, bien évidemment lié aux représentations sociolinguistiques.

---

69 *«…ces étudiants assistent à des cours magistraux dispensés par un enseignant mais qui utilise une langue qui leur semble tout à fait étrangère, alors qu'ils l'ont étudié pendant neuf ans. Que penser de ce paradoxe? Que faut-il attendre de ces étudiants qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement…? » In*, Asselah- Rahal Safia, op.cit.

70 Dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de f*in* d'études (2005), une étude avait été menée auprès un échantillon de 100 étudiants *in*scrits dans différentes filières scientifiques et techniques. « *…Ces étudiants, du moins, pour la plupart d'entre eux, ont déclaré avoir choisi la filière en question mais avoir beaucoup de difficultés à suivre ces enseignements à cause du français. Pour beaucoup, l'inscription à des cours de soutien en français dans des structures étatiques (écoles, instituts de langues), privées ou universitaires (Centre d'Enseignement Intensif des Langue) est une solution pour tenter de réussir leurs études supérieures ». In*, ACI O., 2005, *L'échec dans l'enseignement/apprentissage du & en FLE : cas des étudiants inscrits dans les filières scientifiques de l'université de Blida,* mémoire de f*in* d'études en didactique du FLE, p.106.

À propos des usages quotidiens et réels dont font les Algériens du français, nous pouvons observer que le français, du fait de sa présence dans plusieurs domaines, jouit d'une place assez privilégiée en Algérie. Selon les statistiques du Haut Conseil de la Francophonie rapportées par Rabeh Sebaa *« 60% de la population algérienne peuvent être considérés comme francophones «réels» et le même pourcentage d'individus, c'est-à-dire également 30% forme la catégorie des francophones «occasionnels »* (Sebaa R. 2002 : 50-51). Khaoula Taleb-Ibrahimi (*Op. Cit.* : 39) parle d'une compétence passive dont jouit *« une grande partie de la population algérienne fût-elle ou non scolarisée »,* et qui parfois s'acquiert avec la langue première dans les milieux sociaux où la pratique du français est systématique.

Le français, comme l'attestent plusieurs chercheurs, est majoritairement utilisé dans le cadre de l'alternance codique intraphrastique et/ou interphrastique dans les échanges communicatifs d'ordre formel ou informel. Cette trace d'alternance, se retrouve aussi dans les pratiques culturelles algériennes (chanson, théâtre, cinéma …etc.) où le langage du quotidien y est exploité. Dans ce cas, pouvons-nous parler de francophonie ? L'Algérien est-il francophone ?

La sociolinguiste algérienne Asselah-Rahal Safia catégorise les francophones algériens en trois catégories, celle des *« francophones réels »*, des *« francophones occasionnels »* et des *« francophones passifs ».* La première catégorie utilise le français au quotidien, la seconde l'utilisent occasionnellement, en alternance avec l'arabe[71], c'est ce qu'elle nomme *« un usage alternatif »* que commande des objectifs déterminés[72]. La troisième catégorie comprend le français sans le parler.

Une question se pose à nous : existe-t-il un français algérien ? Cette nouvelle dénomination ferait référence à un usage du français qui serait propre aux locuteurs algériens et différent de celui pratiqué dans les autres pays francophones. Or, sur un plan épistémologique, ce français, hormis quelques descriptions locales en contexte algérien, n'a jamais fait l'objet de recherches qui attesteraient de son existence en tant que variété de cette langue « *dite étrangère »*. Ce qui ressort des travaux sur la question de l'usage de cette variété de français est le plus souvent métaphorique et stylistique

71 Aucune précision n'est donnée quant à l'arabe en question (algérien ou *in*stitutionnel).

72 Nous faisons référence ici à « *des visées pragmatiques telles que ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision…*» *in*, Asselah-Rahal Safia., op.cit.

tant l'importance est donnée à la dimension créative de ces usages[73], certains emprunts sont néanmoins intégrés à l'arabe algérien et aux langues berbères.

Malgré les pressions idéologiques, les changements opérés dans le système éducatif algérien et l'usage particulier dont l'Algérien fait du français, il apparaît de plus en plus que cette langue se renforce dans son rôle de véhicule de technologie et de modernité. Le français, aujourd'hui, « *(…) est un signe de promotion sociale(…) une source d'enrichissement, d'épanouissement et véhicule des valeurs où beauté et prestige prédominent. Cette langue va en faveur de ceux qui la parlent.*» (Temim D. 2007 : 30). Cette évolution notable à travers les représentations des locuteurs algériens qui semblent avancer cet argument en faveur de son apprentissage et de son utilisation (ACI O. *Op. Cit.* : 120). Par ailleurs, cette langue s'impose comme instrument intellectuel indispensable pour permettre et favoriser l'échange avec le monde. Sans oublier que l'épaisse trace historique de la langue française dans la société algérienne lui attribue une place de choix.

L'ouverture au marché mondial impose des contraintes d'ordre linguistique et l'apprentissage de langues étrangères s'avère être une nécessité dans le cadre de la mondialisation. D'ailleurs bon nombre d'intellectuels algériens, étudiants et universitaires formés dans d'autres langues notamment l'arabe, voient la non-maîtrise du français comme un réel handicap, car limitant l'accès à des ressources écrites, traduites ou produites dans cette langue, ce qui constitue un atout majeur pour le développement de la recherche.

2.4- Le français Vs l'anglais : quelle langue préférer en Algérie ?

En abordant le cas de l'anglais en Algérie d'un point de vue sociolinguistique, nous ne pouvons ignorer le rôle qui lui a échu dès 1993, c'est-à-dire au moment où le pays était sensiblement fragilisé par la décennie noire dont il n'était encore qu'au début. En effet, l'enseignement de l'anglais instauré en quatrième année primaire a été proposé en remplacement du français. En d'autres termes, cette langue (l'anglais) quoiqu'à titre optionnel devait remplacer une autre langue (le français) dont l'enseignement était jusqu'alors obligatoire. Quoique fort de sa réputation de première langue internationale,

73 Voir Taleb-Ibrahimi Kh., 1998, *De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens, in*, *Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, contribution à l'hommage à Louise Dabène paru au CDL-LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3. Cherrad-Bencherfra, (1992), Derradji Y et A Queffelec (2002). Morsly (1988).

celle de la première puissance économique mondiale, celle de la modernité, « *des sciences et des techniques* » (Derradji Y., 2011), l'enseignement de l'anglais ayant séduit au début, a fini par céder aux contraintes liées au réel et à l'environnement sociolinguistique et socioculturel qui prévaut en Algérie, ceci étant le résultat du réalisme dont ont fait preuve les parents d'élèves qui soutenaient que l'absence d'un ancrage socioculturel de l'anglais en Algérie ne favorisait en rien l'apprentissage et l'utilisation de cette langue en contexte algérien : « *leur choix est diamétralement opposé aux discours politiciens mais en concordance avec la situation linguistique et culturelle du pays* » (*Idem*). D'après Y. Derradji, la régression qui a suivi l'engouement pour l'apprentissage de l'anglais est, en partie, le fait de certains parents d'élèves qui après avoir opté pour l'anglais ont regretté ce choix.

Les statistiques données par le Ministère de l'Éducation Nationale[74] ont souligné que sur une période de deux ans, le nombre d'élèves désirant apprendre l'anglais comme première langue étrangère a significativement baissé, en même temps qu'il en est ressorti des résultats d'une enquête menée par le CNEAP[75], et rapportés par Yacine Derradji, que le français est la « *première langue étrangère dans la société, les entreprises et les institutions* » (*Idem*). L'anglais continue à être enseigné en première année du cycle moyen en tant que seconde langue étrangère, et ce jusqu'en classe de terminale.

2.5- Des pratiques linguistiques algériennes complexes

Pour résumer la réalité (socio)linguistique algérienne, nous devons rendre compte de la présence dans un même discours ou une même séquence de deux langues ou plus, qui représente une situation de multilinguisme que nous qualifions de complexe. La complexité[76] linguistique algérienne, résulte des pratiques mélangées des locuteurs algériens. En d'autres termes, la réalité linguistique et le discours algériens est une sorte de « *chevauchement de code qui rend l'analyse sociolinguistique complexe et insaisissable. »* (Menguellat H, 2013 : 53).

74 Données statistiques 1995/1996, M*in*istère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous-Direction des Statistiques, n° 34, ONPS. Données statistiques 1997/1998, M*in*istère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous-Direction des Statistiques, n° 36, ONPS.

75 Centre National d'Études et d'Analyse pour la planification.

76 Nous reviendrons par la suite sur la notion de complexité l*in*guistique.

Cette même réalité linguistique ne peut donc pas être une situation diglossique où sont en présence une langue dominante (arabe littéraire/institutionnel, langue officielle et nationale) et d'autres langues dominées (arabe algérien, tamazight, le français …etc.).

> De l'homme religieux qui fait appel à l'arabe algérien pour l'explication des versets coraniques fortement codifiés et inintelligible pour le la majorité du public, en passant par le cours donné par les enseignants en référents à l'arabe algérien, pour arriver à certains canaux d'information comme les journaux, les chaines de télévision ou de radio, qui utilisent l'arabe algérien pour transmettre l'information. (*Idem*).

Par conséquent, la diglossie fergusonienne proprement dite ne peut en aucun cas s'appliquer au contexte algérien car *« de continuelles incursions des deux variétés sont observées même dans des situations et types de discours considérés par C. Ferguson comme étant exclusivement réalisés dans l'une ou l'autre des variétés »* (Taleb Ibrahim, *op.cit.* : 46).

Donc, si la situation sociolinguistique algérienne n'est en rien diglossique, une question reste cependant posée : pouvons-nous parler de bilinguisme en Algérie ?
Khaoula Taleb Ibrahimi démontre que nous pouvons parler de bilinguisme en Algérie mais qu'il est laborieux d'en mesurer le degré car il varie en fonction de plusieurs facteurs : la classe sociale, le lieu de résidence et les représentations sociales et mentales de l'individu.
Selon elle :

> Il sera d'abord un bilinguisme dialectes (arabes, berbères) français, bilinguisme de nécessité qui a pu déboucher surtout dans les milieux populaires citadins, à la création d'un sabir franco-arabe (…) puis avec l'accession – quoique limitée – des musulmans algériens à l'École française, le bilinguisme (avec l'utilisation du français) a touché toutes les couches sociales à des degrés divers et sous des modalités diverses, trahissant dans sa plus ou moins grande intégration dans les pratiques des locuteurs une fonction de différenciation sociale qu'il continuera d'assumer après l'Indépendance et les rapports qu'entretiennent ces mêmes locuteurs à cette langue à la fois dans leurs conduites mais aussi dans leurs représentations. Ainsi donc, comme le note A. Sayad le concept de bilinguisme dans sa conception la plus étendue, recouvre des réalités linguistiques de forme différentes, allant du sabir indigent peu respectueux de la grammaire et de la morphologie du vocabulaire emprunté, au bilinguisme le plus achevé qui suppose selon les nécessités du discours, la pratique sûre et correcte et distincte des deux langues. (Taleb Ibrahim, *Op. Cit.* : 51-52)

Pour conclure cette partie sur la complexité de la situation sociolinguistique algérienne**,** nous nous rendons compte à quel point il est difficile d'en peindre le tableau aussi large soit-il. En effet, mettre en relief les pratiques algériennes de contact(s), de conflit(s) et de mélanges des langues nous amène à entrevoir la naissance d'une véritable langue algérienne. Ces termes peuvent être mis au cœur de polémiques et de politiques. Pour ainsi dire, et dans le cadre de cette thèse, parler d'une langue algérienne ainsi dénommée et reconnue de tous reste, toutefois, une piste de recherche parmi tant d'autre qui aurait ses défenseurs et ses détracteurs. Nous entamons à présent la description et la présentation du contexte de notre enquête que constitue la wilaya de Blida.

3- Présentation du contexte de notre recherche : la wilaya de Blida

Située au nord de l'Algérie[77], La **wilaya de Blida** est une collectivité publique territoriale algérienne composée de 29 communes et située entre la wilaya d'Alger au Nord Est et celle de Tipaza au Nord-ouest. Elle compte 818 223 habitants en 2011. En arabe elle se dit *El Bouleïda* (la petite ville). Sa situation est particulière car toute sa périphérie nord tend à s'agglomérer progressivement avec les banlieues internes à la Wilaya d'Alger (*Meftah, Larbaa, Bougara...*). Sa partie sud est constituée en grande partie de l'agglomération de Blida qui comprend les communes[78] de Blida et Bouarfa (*Daïra Blida*), Beni Merad, Gherouaou, Ouled Yaich et Soumaa.

3.1- Présentation géographique de la wilaya de Blida

La wilaya de Blida est limitée au sud par la wilaya de Médéa, l'Atlas et la montagne de Chréa, ainsi que les gorges de la Chiffa, au nord par les plaines de l'algérois des wilayas d'Alger, Tipaza et Boumerdès, à l'ouest par la wilaya de Ain Defla et enfin à l'Est par la wilaya de Bouira.

77 Voir figure n°4 p. 84.
78 Voir figure n°5 p. 85.

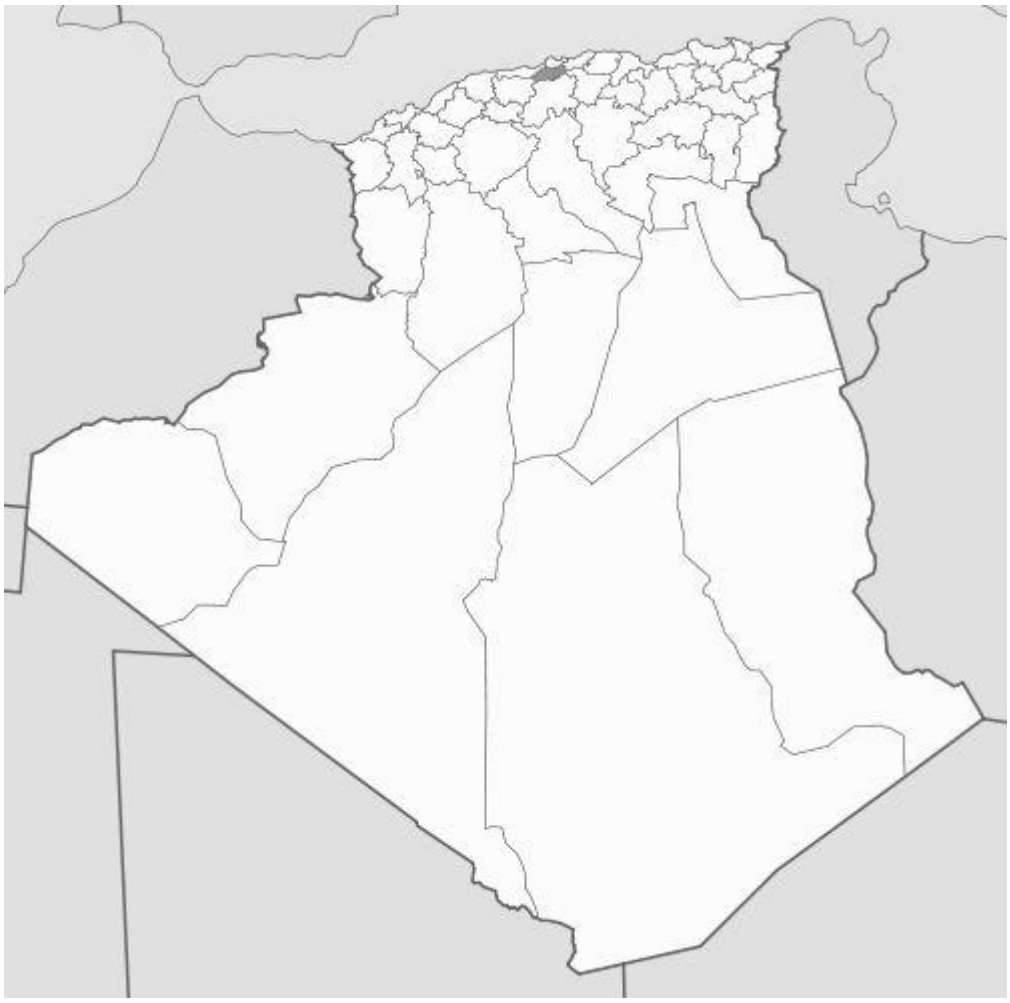
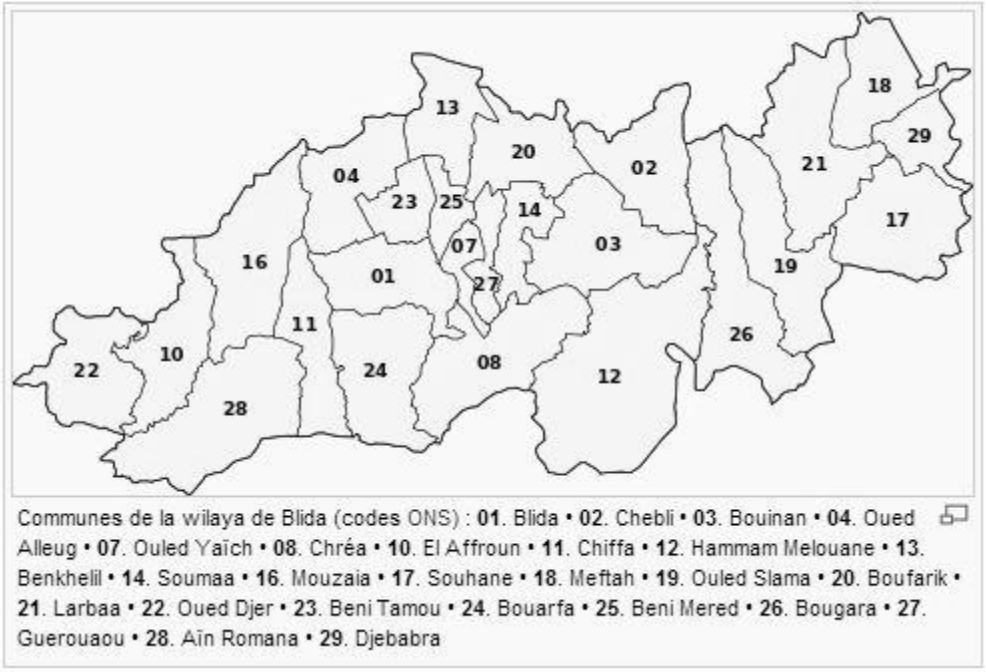


Figure 4: Situation géographique de la wilaya de Blida en Algérie



Communes de la wilaya de Blida (codes ONS) : **01**. Blida • **02**. Chebli • **03**. Bouinan • **04**. Oued Alleug • **07**. Ouled Yaïch • **08**. Chréa • **10**. El Affroun • **11**. Chiffa • **12**. Hammam Melouane • **13**. Benkhelil • **14**. Soumaa • **16**. Mouzaia • **17**. Souhane • **18**. Meftah • **19**. Ouled Slama • **20**. Boufarik • **21**. Larbaa • **22**. Oued Djer • **23**. Beni Tamou • **24**. Bouarfa • **25**. Beni Mered • **26**. Bougara • **27**. Guerouaou • **28**. Aïn Romana • **29**. Djebabra

Figure 5: Carte géographique des communes de la wilaya de Blida

Cette wilaya est donc au centre de la plaine de la Mitidja[79] et occupe de par sa position géographique une place stratégique. À environ 49 km de la capitale économique et politique algérienne : Alger, où se concentre la quasi-totalité des administrations et une population dense et reliée à d'autres wilayas par la route nationale n°1. La région de Blida, ville-garnison et première région militaire, est convoitée par la majorité des fonctionnaires migrants. Par ailleurs, sa vocation agricole avec ses terres riches et fertiles, attire les commerçants de toutes les régions du pays pour s'approvisionner surtout en agrumes.

Ce positionnement géographique et commercial a favorisé le *brassage et le métissage* des populations (Menguellat H., *Op. Cit. : 54)*. En effet, la cohabitation à côté des blidéens, des kabyles, des M'Zab, des algérois ainsi que les gens des régions de l'intérieures du pays à rendu cette région « *cosmopolite* » (*Idem*). L'union de ces différentes populations algérienne a engendré un contact de langues et la formation d'un parler complexe.

3.2- Brefs repères historiques sur la wilaya de Blida[80]

- *La période Romaine*

Tout porte à croire que les romains n'ont jamais occupé Blida (absence totale de ruines romaines). Néanmoins, la découverte de quelques débris au cours du forage d'un puits à Montpensier (Ben Boulaid) laisse un doute sur l'occupation romaine à Blida. La légende raconte que vers l'an 925 de l'Hégire (1519 de l'ère chrétienne), un homme pieux, vint s'installer au confluent de l'Oued Taberkachent et de Châabat ar-Rommân (Ravin des grenades), cours d'eau appelé aujourd'hui « Oued Sidi-El-Kébir ». L'ermitage de Sidi Ahmed El-Kebir, bientôt entouré d'une Zaouia, ne tarde pas à devenir un lieu de pèlerinage fréquenté par de nombreux croyants attirés par les enseignements du saint et par la renommée de ses vertus.

Vers 1533, le Pacha Kheir-Eddine fit passer en Algérie des milliers de Maures chassés d'Espagne (devenues chrétiennes après la capitulation de Grenade). Pris de compassion pour ces immigrés, Sid Ahmed El-Kebir installa un de ces groupes sur la rive droite de Châabet ar-Rommân. Pour mettre ces exilés à l'abri des mauvais traitements, Sid Ahmed El-Kebir sut intéresser à leur sort le Pacha Kheir Eddine, qui leur accorda sa

79 Mitidja est une pla*i*ne, constituée de terre agricole très fertile, au nord d'Algérie d'environ 100 Km de longueur et de 2 à 18 km de largeur.

80 http://users.antrasite.be/ppoisse/Documents/algerie.htm consulté le 28/02/2013.

protection et fit construire à leur intention une Mosquée en bordure de la Place du 1er Novembre (ex-Clémenceau), un bain (qui existe toujours dans les quarties d'El djoun) et un four banal. Ces établissements devinrent le noyau d'une "petite ville", que, vers 1535, Sid Ahmed El Kebir nomma « **EL BOULAÏDA** ».

Sid Ahmed El Kebir après avoir découvert et détourné les eaux de la montagne de l'Atlas, a, avec l'aide des Maures Andalous, introduit dans la région la technique de l'irrigation, la culture arboricole et la broderie du cuir (disparue de nos jours). Sid Ahmed El Kebir mourut vers 1540 à l'âge de 70 ans environ et se trouve enterré dans sa Zaouia. Ils plantèrent alors les premiers orangers

- *La période Ottomane*

La prospérité vint avec la conquête Ottomane et la ville devint une sorte de lieu de repos et de prédilection des seigneurs enrichis et souverains turcs d'Alger, qui aimaient venir se reposer et se délasser, et ce fût aussi l'époque d'un certain foisonnement de maisons closes et de palais Turcs à Sidi Yaakoub.

Durant cette régence turque, Blida devint une cité de plaisirs pour les janissaires d'Alger[81].

Le temps s'écoulait paisiblement jusqu'en Mars 1825, Blida fût ébranlée par un tremblement de terre de grande intensité (Stora B. 2004 : 53) qui transforma la ville en ruines et fit un grand nombre de victimes. Ceux qui survécurent reconstruisirent la ville sur un nouveau site.

C'était un dédale de petites ruelles étroites et sinueuses, l'accès à la ville se faisait à partir de sept portes gigantesques dont il ne reste, aujourd'hui, que les noms :

- *Bab Er-Rahba* (porte de la bienvenue) ;
- *Bab El-ksab* (porte des roseaux) ;
- *Bab Ed-Zaïr* (porte d'Alger) ;
- *Bab El-Khouikha* (porte de la petite pêche) ;
- *Bab Es-Sebt* (porte du samedi) ;
- *Bab Ez-Zaouia* (porte de l'angle – de la zaouiya) ;
- *Bab El-Qbour* (porte des tombes).

81 Mon beau pays : Blida (II) [archive], *In*fo Soir du 21/03/2006.

- *La période Française*

L'armée française pénétra pour la première fois dans la ville de Blida en 1839 (Babo D., 2009 : 31), sous le regard ébahi de la population blidéenne. Deux camps furent crées pour surveiller la ville et ses environs, le camp supérieur et le camp inferieur. Ces deux camps sont devenus depuis, les faubourgs de Joinville (Zabana) et Montpensier (Ben Boulaid). Les français bâtissent alors de grandes casernes militaires, ce qui explique que Blida est devenue une ville garnison de l'armée française pendant toute la durée de la colonisation française[82]. Après le séisme de 1825, Blida a été reconstruite par les Français selon un plan d'urbanisation moderne (rues à angle droit et maisons basses) (Babo D., *Op. Cit.* : 31). En 1848, elle est érigée en municipalité.

Après l'indépendance, en 1974, Blida, ancienne sous-préfecture du département français d'Alger, devient chef-lieu de wilaya.

4- Les langues et leur (s) contact (s) dans la ville de Blida : complexité et réalité linguistiques

Comme le stipule clairement L.-J. Calvet :

> La ville est le lieu par excellence de ces contacts de langues. L'urbanisation et les migrations font en effet converger les grandes cités des groupes de locuteurs qui viennent avec leurs langues et créent ainsi du plurilinguisme avant, parfois, de s'assimiler à la langue dominante. (Calvet, 1993 : 30)

Menguellat Hakim (2013), dans sa thèse de doctorat, a mis en relief les langues en présence et le contexte sociolinguistique de la ville de Blida en le qualifiant, non sans preuves, de complexe.

En effet, « *la variété des langues, la multitude des situations et la complexité des discours dans l'usage de ces langues, la différence de l'aspect socioculturel des individus qui se côtoient dans cet environnement, sont parmi les facteurs qui caractérisent le terrain de notre étude …* ». Il convient, néanmoins, de définir la notion de complexité qui reflète la réalité sociolinguistique du terrain blidéen :

4.1- Qu'est-ce que la complexité ?

82 Mon beau pays Blida (III) [archive], *In*fo Soir du 22/03/2006.

Edgar Morin, définit la complexité dans la recherche scientifique comme étant

> **… (au premier abord)** un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'évènements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. (Morin E., 2005 : 21)

La notion de complexité, apparue durant les années 1950, découle des domaines de la physique et de la biologie, et tend à la simplification du monde et des phénomènes qui nous entourent.

> Le développement même de la science physique, qui s'employait à révéler l'ordre impeccable du monde, son déterminisme absolu et perpétuel, son obéissance à une Loi unique et sa constitution d'une matière première simple (l'atome), a finalement débouché sur la complexité du réel. On a découvert dans l'univers physique un principe hémorragique de dégradation et de désordre (second principe de la thermodynamique) ; puis, à la place supposée de la simplicité physique et logique, on a découvert l'extrême complexité microphysique ; la particule est, non pas une brique première, mais une frontière sur une complexité peut-être inconcevable ; le cosmos est, non une machine parfaite, mais un processus en voie de désintégration et d'organisation à la fois. (Puren Ch. 1994 : 126-127).

L'Homme, pour expliquer et définir un phénomène, procède à la segmentation de ce dernier afin de le simplifier, clarifier et faciliter sa compréhension, or aucun phénomène présent dans la nature n'est simple ou simplifiable :

> L'une des caractéristiques de l'épistémologie complexe, c'est précisément le refus de ce que K. Popper appelle la sur-simplification systématique. Il n'est bien sûr pas question de remettre en cause la démarche de simplification en tant que telle ; parce qu'elle correspond au mode même de fonctionnement de la raison humaine : ce qui n'est soumis à aucune opération de décomposition, séparation, sélection, réduction, hiérarchisation ou modélisation est irrémédiablement condamné à rester confus ; parce qu'elle est indispensable à l'intervention de l'homme sur la réalité et à la conduite des affaires humaines ; parce que, comme on l'a vu dans les découvertes récentes de la physique, elle seule, paradoxalement, permet par ses échecs ou les limites qu'elle rencontre de mettre en évidence la complexité des choses. (Puren Ch. *Op. Cit.* : 120).

Selon Morin, en tentant de simplifier et d'ordonner la réalité, la science n'arrive, finalement, qu'à donner *« une image démystifiée, trompeuse de cette dernière (la réalité)*» (Menguellat H. *Op. Cit.* : 57). La démarche simplifiante, selon Morin, intervient en fonction de plusieurs opérations :

« - la séparation (distingue ou disjoint les données) ;

- l'unification (associe, identifie) ;

- la hiérarchisation (décide du principal et du secondaire) ;

- la centralisation (organise les données en fonction d'un noyau de notions maitresses). » (Morin E., 2005 : 16)

Ainsi, l'objectif premier de ces opérations est de simplifier la complexité de la réalité et de la nature environnante pour la rendre accessible et compréhensible de tous. Cependant, simplifier le fonctionnement d'un phénomène revient à supposer qu'une sélection et une organisation d'éléments – jugés importants et significatifs – doivent être accomplies au détriment de certains autres éléments qui peuvent être aussi importants :

> Alors la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude… D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner des éléments d'ordre et de certitude, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser… Mais de telles opérations, nécessaires à l'intelligibilité, risquent de rendre aveugle si elles éliminent les autre caractères du complexus ; et effectivement, comme je l'ai indiqué, elles nous ont rendus aveugle. (Morin E. *Op. Cit.* : 21).

Avec sa théorie de la complexité, Edgar Morin remet en question les fondements de l'objectivité scientifique qui, jusqu'alors, prenait appui sur une description subjective et simplifiée d'un phénomène composé d'éléments sélectionnés et organisés par l'homme. Morin, dans cette approche de la complexité, recommande de ne pas isoler l'objet d'étude des autres objets constituant le phénomène en question. Dans cette optique, Morin insuffle une nouvelle manière de rendre compte de la relation entre le sujet et l'objet en « *remplaçant les opérations de disjonction et de réduction, de la démarche scientifique classique, avec les opérations de distinction, conjonction et implication* » (Menguellat H. *Op. Cit.* : 58). Ces opérations sont reliées à la pensé complexe par la présence de trois principes essentiels :

- le principe dialogique : ce premier principe permet de traiter des notions antagonistes et incompatibles en toute complémentarité ;

- le principe récursif : ce second principe *« est donc une idée en rupture avec l'idée linéaire de cause / effet, de produit / producteur, de structure /superstructure, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur »* (Morin E., *Op. Cit.* : 99-100)

- le principe holo-grammatique : ce troisième et dernier principe se fonde sur l'idée que *«la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie »* (Morin E., *Op. Cit.* : 100)

Selon Morin, l'utilisation et l'application de ces trois principes passent par la raison, la pensée complexe quant à elle fait appel à la rationalité, comme outil pour s'approprier la complexité des phénomènes et du monde qui nous entourent. Cependant, il est indispensable, pour le théoricien, de distinguer rationalité et rationalisme :

Ainsi :

> Ce qui est critiquable, c'est de prendre cette démarche pour une finalité, de refuser de considérer ce que la démarche simplificatrice n'arrive pas à traiter, de refermer la pensée simplificatrice sur elle-même, de confondre le produit simplifié de notre pensée avec la réalité elle-même. En d'autre terme, E. Morin maintient l'exigence de rationalité, mais refuse la rationalisation, qu'il définit comme le système d'idées auto-justifiées (…). La rationalisation - écrit-il ailleurs – consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence. (…). En cela d'ailleurs, la rationalisation est une démarche qui se contredit elle-même, puisqu'elle opère la construction d'une vision cohérente, totalisante de l'univers, à partir de données partielles, d'une vision partiale ou d'un principe unique. » (Puren Ch, *Op. Cit.* : 120).

Par conséquent, la rationalité, par opposition à la rationalisation, est selon Menguellat H. (2013 : 60) « *la prise de conscience de l'homme de ne jamais arriver à s'approprier la totalité du réel »*. Cette prise de conscience permet au chercheur d'observer, d'analyser et de critiquer le fonctionnement de « *sa propre rationalité » (Idem).*

La notion de complexité est tout aussi présente dans le domaine des sciences sociales et humaines. Morin, note qu'en sociologie, par exemple, le chercheur ne peut constituer un observateur fidèle et objectif d'une société dont lui-même est membre. Cette observation est également incomplète et subjective quand il s'agit d'étudier une autre société, car, d'une manière ou d'une autre, le chercheur aurait tendance à faire intervenir sa vision du monde à travers sa propre société. Ainsi, et quelque-soit le positionnement du chercheur, la subjectivité est toujours présente dans l'étude des phénomènes sociétaux. Dans le domaine de la didactique des langues, Puren (*Op. Cit.*) avait analysé les méthodologies d'enseignement des langues dans l'optique de la complexité. En sociolinguistique, Calvet (2007) s'intéresse particulièrement à la notion de « *désordre »*, qu'il ne distingue pas de celle de complexité. L'auteur en question relie l'ordre / simple au désordre /complexe, en sociolinguistique. De ce fait, la théorie saussurienne selon

laquelle la langue est un objet d'étude isolé, qui se suffit à lui-même, est clairement remise en question voire erronée. Calvet déclare que :

> Cette conception idéaliste de l'approche de l'objet langue a donné naissance à la sociolinguistique à travers la confrontation de cette dernière avec le terrain. La société qui véhicule des variétés et des variations linguistiques diverses, des pratiques langagières très différentes n'offre pas une langue unique et cette dernière ne se laisse pas appréhender indépendamment de son contexte d'utilisation d'où une nouvelle façon d'étude qui intégrer la notion de complexité[83]

De ce fait, la notion de désordre est vue et considérée comme une composante impérative de l'analyse linguistique. Une analyse qui se doit d'intégrer la composante sociale pour constituer une nouvelle science dont Calvet (2007) donne les grands axes :

> Pour une linguistique du désordre et de la complexité, donc. Qu'il nous faut élaborer avec modestie, en considérant modestement que nous ne pratiquons pas une science exacte mais une science tendancielle, c'est-à-dire une tentative de compréhension et de récit toujours à la poursuite d'une « vérité » mouvante qui sans cesse nous glisse entre les doigts. *(Idem).*

L'intérêt porté à la notion de complexité, dans cette thèse, reflète la diversité des usages, des situations et l'impossibilité de donner, de manière globale, les traits qui caractérisent les discours quotidiens des Algériens, en général, et des Blidéen, en particulier.

5- Blida, métropole complexe et métissée ?

Nous appuyant sur les résultats de thèse de notre collègue et ami Menguellat Hakim, il apparait que la ville de Blida, à travers le concept de biographie langagière, renferme une certaine complexité linguistique :

> Un deuxième apport de notre travail consiste à avoir découvert la complexité d'une situation sociolinguistique, dès lors qu'on la regarde dans le détail et à partir du niveau « micro » des parcours individuels. Blida nous est apparu comme un terrain riche et peu connu d'usages langagiers divers qui mériterait d'autres recherches. » (Menguellat H. 2013 : 428).

Et laissant apparaitre une certaine identité voire une identité blidéenne certaine :

---

83 Calvet nous donne l'exemple de l'île Maurice : « *Face à la situation linguistique de l'île Maurice en effet, le linguiste ne peut d'abord que constater le « désordre », la difficulté à dire ce que les gens parlent (…). Sa première tâche n'est pas, dès lors, de faire le tri entre les différents codes, de les nommer, mais d'étudier comment les Mauriciens communiquent dans ce désordre, ou malgré ce désordre, voire même grâce à ce désordre.* Calvet L.J., 2007, *Pour une linguistique du désordre, in Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n°1, 2007, www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1_cle8e8652.pdf consulté le 17/01/2012

> … il se dégage des biographies langagières une sorte d'identité blidéenne qui, au-delà des origines diverses des enquêtés, les rejoint : on sent l'influence du brassage des populations, l'habitude de la mobilité et de la fréquentation de l'autre, la familiarité des métissages et mélanges. Au point que certains enquêtés bousculent, par leurs discours, les représentations que le chercheur pouvait avoir sur leurs différences. (Menguellat H. *Op. Cit.* : 424).

Par ailleurs, concernant le multilinguisme blidéen, Menguellat conclu que *« la population de Blida est multilingue, à cause des apports de communautés extérieures à la région : des fonctionnaires, des commerçants, des militaires, des travailleurs agricoles, etc. Il en découle dans la ville et les agglomérations environnantes des contacts de langues et de cultures diversifiés »* (Menguellat H., *Op. Cit.*, 83-84). Néanmoins, et malgré le contact permanent des langues et cultures, il est important de noter que certaines communautés « *pour des raisons surtout culturelles » (Idem)* se renferment sur leurs traditions, langues et habitudes. Cela s'explique par le besoin de préservation de la culture d'origine de ces communautés. « *C'est le cas, en particulier, de la communauté kabyle de Blida. Même s'ils ne représentent officiellement que 15 % ou 20 % de la population environnante, c'est malgré tout une collectivité très repérable par ses habitudes de vie et parce qu'elle communique beaucoup de façon interne. » (Idem).*

En conclusion à ce premier chapitre, qui ne prétend pas à l'exhaustivité, mais qui a pour but de mettre l'accent sur des questions et des notions qui nous ont semblé peu abordées en matière de sociolinguistique – sinon abordées très sommairement dans d'autres travaux – et importantes pour prétendre à une analyse de qualité dans notre thèse. Les aspects qui retiennent particulièrement notre attention se rapportent ici à des ambigüités principalement liées aux notions de dénomination des langues, de désignation des statuts de langues et celle de complexité linguistique issue du contact des langues en présence en Algérie et à Blida.

Nous nous proposons, à présent, d'utiliser les concepts précédemment définis et de les mettre en relation et en évidence avec notre corpus composé de transcriptions d'entretiens directifs.

CHAPITRE 2

LE PLURILINGUISME ALGERIEN : ANALYSE DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Ce chapitre, rattaché au précédent, est le compte-rendu de l'analyse les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les langues. Le but de cette analyse est de répondre aux questions suivantes : les enquêtés, ont-ils conscience du plurilinguisme qui les entoure ? Comment dénomment-ils les langues en présence ? Quelle (s) langue (s) déclarent-ils parler ? Quelle (s) langue (s) parlent-ils vraiment ?

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons donc, d'analyser les discours de ces enseignants selon les axes suivants :

- les discours sur les langues et les pratiques langagières (*Cf.* 1) ;
- les pratiques langagières effectives (*Cf.* 2) ;

Nos enquêtés étant différents du point de vue de la langue qu'ils enseignent, chaque axe sera doublé pour permettre la comparaison.

Nous conclurons cette partie en synthétisant nos résultats dans une optique comparative.

1- Les discours sur les langues et les pratiques langagières

Quelle (s) langue (s) les enseignants de français et d'arabe déclarent-ils parler ? Comment en parlent-ils ?

Nous commencerons par analyser les discours des enseignants de français (*Cf.* 1.1) puis ceux des enseignants d'arabe (*Cf.* 1.2). Une conclusion partielle à caractère comparatif achèvera chaque point abordé.

1.1- Les discours sur les langues et pratiques langagières bi-plurilingues des enseignants de français (L2)

Si nous parlons ici de discours et de pratiques langagières bi-plurilingues c'est que nous avons constaté que nos enquêtés semblent, dans leurs discours, conscients des diverses langues en présence dans leur vie mais ils n'ont pas l'habitude d'en parler. En effet, dans leurs discours, les enseignants de français semblent décrire et découvrir les langues qui les entourent.

1.1.1- Une évidence bi-plurilingue ?

Cette description est caractérisée, comme le montrent les extraits suivants, par un bilinguisme français/arabe presque évident :

EFR1
O8. ok ++ maintenant question langue + quelle langue parlez-vous ?/
F8. bin je parle le français et l'arabe/

EFR2
O8. ok ++ et quelle langue parlez-vous ?/
D8. et ben (bien) je parle français **bien sûr** et l'arabe **c'est sûr/**

EFR4
O6. ok + et quelle langue parlez-vous /
D-E6. (l'air étonné) le français/
O7. euh + oui oui mais non je ne parle pas forcément de la langue que vous enseignez mais euh mmais de la langue ou des langues que vous parlez ici à l'école ou à l'extérieur de l'école /
D-E7. Ah fhemt fhemt (j'ai compris j'ai compris) ++ je parle l'arabe bien-sûr et le français aussi/

Dans l'extrait n°2, la présence des groupes adverbiaux « *bien sûr* » et « *c'est sûr* » dénote cette évidence bilingue dont nous parlions plus haut. Ainsi, il est évident que l'EFR2 ainsi que EFR4 parlent en français vu leur fonction d'enseignants de français ; et il est tout aussi évident qu'ils parlent arabe vu leur appartenance sociale et identitaire ou leurs représentations de cette langue.

1.1.2- Un bi-plurilinguisme contrôlé … contrôlable ?

Toujours dans cette optique de reconnaissance de ce bi-plurilinguisme, l'EFR5 utilise presque les mêmes termes que ses collègues interrogés mais y ajoute une forme d'organisation dans ses pratiques langagières quotidiennes en fonction des situations et des lieux :

EFR5
O9. très bien euh et quelle langue parlez-vous ?/
N9. ici à l'école ? wella … /
O10. oui oui ici à l'école et en dehors de l'école/
N10. je parle **couramment** l'arabe et le français + par exemple… /
O11. … euh oui oui pardon allez-y/
N11. oui non j'allais dire juste que par exemple ici fla classe (dans la classe) je parle surtout le français c'est **normal** (sourire) mais des fois je parle un peu l'arabe + mais dehors euh de de berra (à l'extérieur) enfin euh euh ++ …/
O12. oui ? en dehors de l'école ?/
N12. oui en dehors (sourire) donc euh en dehors de l'école c'est le **contraire** je parle beaucoup en arabe mais peu en français /

Comme nous pouvons le constater, parlant du bilinguisme l'enseignante EFR5, en employant l'adverbe « *couramment* », démontre elle aussi une conscience de ce

bilinguisme pourtant renié des officiels. Néanmoins, elle stipule que l'emploi de telle ou telle langue varie d'une situation à une autre et d'un lieu à un autre. En effet, parler en français à l'école, dans la classe est «*normal »* voire évident. Par contre, parler en français en dehors de l'école serait contraire aux principes socio-identitaires algériens. Ce qui signifie, qu'à l'extérieur de l'école, l'enseignante « *doit* » parler en arabe. Ce sentiment d'obligation ressenti et constaté dans le discours de l'EFR5 se traduit par « … *c'est le contraire. ».*

Cette manière d'inverser les codes, de les choisir en toute conscience dénote que l'enseignante est consciente de ce bilinguisme permanent qui l'entoure. Mais, consciente aussi des règles sociolinguistiques qui régissent la ville de Blida, elle transforme cette situation bilingue, au besoin et au lieu, en situation diglossique où une langue domine tandis que la seconde est dominée.

1.1.3- Un plurilinguisme contrasté reconnu… officieusement ?

Si jusqu'à présent les discours des enseignants de français faisaient référence au bilinguisme conscient et reconnu par les locuteurs, l'enseignante EFR3 est la seule parmi ses collègues enseignants de français à avoir fait allusion au plurilinguisme. Un plurilinguisme qui se veut « contrasté », « métissé » et « catégorisé » :

> **EFR3**
> **O10**. + ok + et euh vous personnellement quelle langue parlez-vous ? /
> **Kh10**. Euh ici (en ciblant l'école)/
> **O11**. oui oui ici, à l'extérieur chez-vous…/
> **Kh11**. Ah d'accord ++ et bien ici dans la classe avec les élèves et dans la cour je ne parle qu'en français + +…/
> **O12**. oui…/
> **Kh12**. **Avec les collègues** je parle un mélange de français et d'arabe enfin euh euh c'est la langue de la communication du quotidien/
> **O13**. à l'extérieur ?/
> **Kh13**. **À l'extérieur** aussi je parle **ce mélange de langues** mais euh (sourire) qu'on le veuille ou pas c'est la langue des Algériens (sourire) et chez-moi euh je je parle aussi ce mélange **avec mes enfants** d'ailleurs c'est avec eux que j'ai appris l'arabe mais euh ++ la plupart du temps je parle en français/

Tout comme EFR5, EFR3 déclare catégoriser et classer l'emploi des langues en fonction :

- des interlocuteurs : « *avec les collègues* » ; « *avec mes enfants* » avec lesquels, l'enseignante déclare utiliser *« un mélange »* d'arabe et de français qu'elle qualifie de « *langue de communication du quotidien »*. Nous en déduisons donc

de manière certaine que l'enseignante catégorise aussi les langues. En effet, si tous les autres enseignants de français ont parlé de bilinguisme arabe/français, la présente enseignante fait allusion à trois langues ou trois variétés présentes autour d'elle : le français, le mélange français/arabe et l'arabe. Ainsi, avec ses collègues et ses enfants, l'enseignante use de l'arabe algérien (*mélange linguistique) ;*

- des lieux : « *dans la classe … dans la cour » ; « à l'extérieur (de l'école) »* où elle précise ses choix linguistiques. Ainsi à l'école elle ne déclare utiliser que le français langue d'enseignement. Ce choix est sans doute rattaché à une volonté de transmettre cette langue de manière traditionnelle et normée (en rejetant les autres langues en classe). Par contre, à l'extérieur de l'école, elle déclare utiliser l'arabe algérien qui lui permet de communiquer avec autrui.

Pour parler des pratiques langagières quotidiennes et propres aux enseignants de français ainsi qu'à leurs familles respectives, les propos des enseignants sont à la fois marqués d'évidence et d'aisance :

EFR1
O11.ok + et euh quelle langue parle-t-on chez vous actuellement ?/
F11. + euh avec mon mari et mes filles je parle **comme d'habitude** en arabe et je parle aussi le français + et puis mon mari parle bien très bien l'anglais alors il parle avec les filles des fois/
O12. vous dites que euh que vous parlez en arabe mais euh encore une fois (SOURIRE) quel arabe ?/
F12. (**SOURIRE**) ben comme l'autre + ***eddardja*** (*arabe algérien*) l'autre il est appris à l'école pas à la maison ***wella*** (*ou alors*) y'en a mais c'est très rare je pense/

EFR2
O10. euh + oui oui c'est ça/
D10. alors euh non + non chez moi avec ma famille je parle l'arabe ***ntaana*** (le nôtre) ***eddardja*** (sourire) vous voyez je mélange des fois le français et l'arabe/
O11. ok et chez vous vous parlez quelle langue ?/
D11. alors là **c'est** facile (rires) on mélange toutes les langues qu'on connait bien-sûr par exemple des fois on dit des phrases qui ont à l'intérieur des mots en français et en arabe et même des fois ***belanglais*** (en anglais) **/**

EFR5
O14.ok euh + et + chez-vous + vous parlez quelle langue actuellement ?/
N14. à la maison c'est euh mmélangé un peut de français un peu d'arabe un peu de tout quoi ***nkheltou koullech*** (on mélange tout) (**rires**) mais on se comprend ***binatna*** (entre nous) et ***fla*** société (dans la société) ***hadik hiya loughetna*** (**rires**) ***khalouta*** (c'est ça notre langue (rires) un mélange)**/**

Dans les trois extraits ci-dessus, nous déduisons une aisance dans les discours. En effet, non seulement l'évidence bi-plurilingue y est mentionnée, mais les réactions inconscientes et non verbales traduites par les rires et les sourires démontrent un plaisir certain à dire et décrire les langues, la langue, parlées chez-soi. Or, dans le cas des

enseignants de français, les langues en question sont toutes reconnues sous la dénomination de « *mélange* ». Dénomination sur laquelle nous reviendrons plus tard dans notre discours.

Ces déclarations traduisent, par l'emploi des éléments de discours « *ntaana (la nôtre) » ; « hadik hiya loughetna khalouta (c'est ça notre langue : un mélange)* », un lien tangible et irréfutable entre l'arabe algérien et l'identité de nos enquêtés.

Ainsi, il apparait que les enseignants de français sont conscients de ce bi-plurilinguisme. Cette conscience du plurilinguisme alliée à l'identité et au contexte sociolinguistique blidéen leur confère l'habilité à choisir, classer et catégoriser les langues qui les entourent en fonction de leurs interlocuteurs, des lieux et des diverses situations de communication. Voyons, à présent, comment les enseignants d'arabe voient et parlent des langues qui les entourent.

1.2- Les discours sur les langues et pratiques langagières bi-plurilingues des enseignants d'arabe (L1)

Si les enseignants de français parlaient de bi-plurilinguisme évident, contrasté, catégorisé et officieusement reconnu, les enseignants d'arabe ont plutôt tendance à réagir en deux temps. En effet, dans un premier temps, la réaction suite à notre question est assez virulente caractérisée par un *monolinguisme évident*. Puis, dans un second temps par une timide allusion à un bi-plurilinguisme vu dans une optique diglossique.

1.2.1- Un monolinguisme évident et assumé … ou presque ?

Nous parlons de monolinguisme évident et assumé par les enseignants d'arabe dans la mesure où pour la majorité d'entre eux, la réponse à la question posée sur leurs pratiques langagières est unanime : « *l'arabe » :*

EAR1
O6. ok **++** ***ou*** **fi** euh **+** **fi fi madjal ellougha**t **+** ***wachen hiya*** **ellougha** ***li tahderha wella*** **ellougha**t ***li tahderhoum*** ? **/** (*et dans le domaine des langues + quelle langue parlez-vous ou quelles langues parlez-vous ?)*
A6. euh ***el aarbiya*** c'est normal / (*l'arabe c'est normal*)

EAR3
O6. ***ou wachen hiya ellougha ellitahdriha anti*** **chakhsiyan** ? **/** (*et quelle est la langue que vous parlez personnellement* ?)
F/Z6. ***EL AARBIYA! /*** (l'ARABE!)

EAR5

O6. ***felloughat*** euh ++ ***wech mellougha tahadriha*** ? / *(question langues euh ++ quelle langue parlez-vous?)*
H6. ***euh el aarbiya*** ! (*euh l'arabe !*)

Nous constatons, à travers ces trois extraits, que la réponse donnée est à la fois consciente assumée, insistée et évidente. En effet, l'emploi d'un ton insistant dans l'extrait n°3 ainsi que l'emploi de la phrase « *c'est normal* » en sont la représentation parfaite. Cependant deux autres enseignants d'arabe, mettent l'accent sur un éventuel plurilinguisme en demandant si notre question visait une ou plusieurs langues :

EAR2

O7. ***ou wachen hiya*** **ellougha** ***ellitahderha*** **anta chakhsiyan** ? / (*et quelle est la langue que vous parlez personnellement ?)*
M7. +++ euh ***lazem lougha wahda bark*** ? / (+++ *une seule langue seulement ?)*
O8. **lougha** ***wella k'thar /*** (*une ou plusieurs langues*)
M8. euh ***nahdar*** bien sur ***el aarbiya*** **el fos'ha** ***ou taa barra ou chwiya*** français ***ou chwiya loughti*** **elamazighiya /** (*euh je parle bien sur l'arable classique et de la rue et un peu de français et un peu ma langue le tamazight*)

Dans cet extrait, nous constatons que l'enseignant fait, effectivement, la différence entre les deux arabes (algérien et littéraire) qu'il met d'ailleurs d'une part, – dans son discours – sur un pied d'égalité en les juxtaposant à « *bien sûr* » qui marque l'évidence ; et, d'autre part, les classe en position diglossique inconsciente : l'arabe littéraire **puis** l'arabe algérien (dialectal dans ce cas). L'enseignant effectue, en effet, une catégorisation linguistique de deux variétés linguistiques. La seconde découlant de la première.

S'en suivent les autres langues, à savoir le français et le tamazight. Ce qui est intéressant à noter ici, c'est le classement que l'enseignant établi de ces deux dernières langues. En effet, le français ayant le statut de langue étrangère est placé devant le tamazight qui a le statut de langue nationale et qui est déclaré par l'enseignant comme étant « *sa langue* ». Devons-nous voir ici une reconnaissance du statut particulier du français ? Ou s'agit-il simplement de la connaissance de la composante linguistique de l'arabe algérien (mélange d'arabe et de français) ? Le terme *« chwiya (peu / un peu) »* désigne le degré de maitrise de telle ou telle autre langue. Ce même terme juxtaposé à la langue première de l'enseignant (le tamazight) renvoie, en ce sens, à la langue d'origine de l'enquêté. Ce même terme (*chwiya*) est employé différemment par l'enseignante EAR4 :

EAR4

O6. ***men*** **djihat elloughate +** euh ***wech mellougha tahadriha*** personnellement ? **/** (*question langues + quelle langue parlez-vous personnellement?)*
A6. euh ***nahdar*** plusieurs ++ … (*j'en parle plusieurs ++ ...*)
O7. ***wechen houma*** ? **/** (*quelles sont-elles ?*)
A6. euh bon c'est SUR ***nahdar el aarbiya ou el*** français ***ou chwiya*** l'anglais ***machi bezzaf*** (RIRES) **/** (*euh bon c'est SÛR que je parle l'arabe le français et un peu l'anglais pas beaucoup (rires)*

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante, tout comme son collègue EAR2, commence par stipuler qu'elle parle plusieurs langues. Elle les classe par **ordre d'usage.** Contrairement à EAR2 qui mentionne les deux arabes, le français et le tamazight dans son discours, EAR4, quant à elle, met en évidence – dans l'ordre – : l'arabe et le français puis l'anglais. Elle commence par l'évidence linguistique, pour elle, à savoir l'usage des langues arabe et française sur lequel s'y ajoute l'insistance « *c'est SUR* ». Est-ce, dans ce cas, une manière de mettre l'arabe et le français sur un même pied d'égalité ? Où est-ce une allusion indirecte à l'arabe algérien ? Elle enchaine en parlant de l'anglais qui se caractérise, selon son discours, par le statut de langue étrangère. Ce statut peut se traduire par les expressions utilisées « *chwiya … machi bezzak (un peu … pas trop/pas beaucoup»*.

Tout cela, nous amène à la conclusion que les enseignants d'arabe aspirent, d'une certaine manière, à un monolinguisme. Cependant, ce monolinguisme se heurte, à la fois, à une réalité plurilingue que certains tentent d'oublier voire de rejeter, et à cette variété d'arabe parlée en Algérie. Nous constatons, néanmoins, que la conscience du plurilinguisme surgit à partir du moment où on leur demande de préciser de quel arabe ils parlent et surtout des langues utilisées chez eux (avec les membres de leurs familles)... donc en décontextualisant l'enseignant.

1.2.2- Monolinguisme, pratique, illusion et identité ?

Nous parlons de décontextualisation des enseignants dans la mesure où, sortis du contexte institutionnel qu'est l'école, les enseignants parlent de pratiques plurilingues. Néanmoins, la décontextualisation n'est pas seul révélateur de pratiques plurilingues. Le fait de demander aux enseignants de quel arabe parlent-ils, les incite, dans un premier temps, à faire la distinction entre les deux variétés d'arabe. Puis, dans un second temps, ils enchainent en parlant de la pratique des autres langues.

1.2.2.1- Variétés d'arabe et conscience du (s) plurilinguisme (s)

Nous empruntons la notion de variétés de l'arabe (institutionnelle et algérien) pour montrer comment ce phénomène influence, consciemment ou pas, la prise de conscience du plurilinguisme. Plurilinguisme occulté, jusque-là, du discours des enseignants d'arabe :

> **EAR1**
> **O7**. **el aarabiya elfos'ha** ? / *(l'arabe littéraire ?)*
> **A7**. bien sur ***ih el aarbiya*** **elfos'ha** ***ou eddardja berra*** + bon ***sah euh nahder chuiya*** franci ci normal / (*bien sur oui l'arabe littéraire et l'algérien à l'extérieur bon c'est vrai euh je parle un peu français c'est normal)*

Dans ce sens, l'enseignant EAR2 déclare :

> **O9**. **el aarabiya elfos'ha** ***ou taa barra*** ? / (*l'arabe littéraire et celui de la rue ?)*
> **M9**. ***ih kayen el aarbiya*** **elfos'ha** ***ou el aarbiya ntaa berra nsimmiouha eddardja*** + bon ***sah eddardja mkhalta bechwiya*** **amazighiya** ***ou*** français ***ou*** anglais ***ou el aarbiya*** bien sur ***ouuu*** (RIRES***) koullech mkhallet fhad*** **ellougha /** (*oui il y a l'arabe littéraire et l'arabe de la rue comme on l'appelle le dialecte (arabe algérien) + bon c'est vrai que le dialecte est un mélange de tamazight et de français d'anglais et d'arabe bien sûr etttt (rire) tout est mélangé dans cette langue.)*

Dans les deux extraits ci-dessus, nous constatons que le fait de cibler telle ou telle autre variété d'arabe engendre un discours différent de ce qui précède dans les entretiens. En effet, nous trouvons donc référence à un bi-plurilinguisme que nous qualifions d' « *interne* ». Par cette expression (bi-plurilinguisme interne) nous voulons mettre en scène un plurilinguisme interne à la société et à plusieurs variétés de la même langue. Ainsi, EAR1 et EAR2 sont l'exemple de ce genre de plurilinguisme. Les enseignants ont donc conscience qu'ils parlent deux langues différentes dans leurs structures (EAR2) – du moins, c'est ce qu'ils déclarent.

Après la reconnaissance d'un bi-plurilinguisme interne, s'en suit celle du plurilinguisme externe qui fait apparaitre sur cette même scène plurilingue interne d'autres langues comme le tamazight, le français et l'anglais (voire d'autres langues).

Par ailleurs, et pareillement aux discours des enseignants de français, les discours des enseignants d'arabe se caractérisent par une certaine aisance et évidence en discutant de l'arabe algérien. Aussi, dans leurs discours, apparait ce lien tangible qu'entretien cette variété linguistique, cette langue, avec l'identité blidéenne et algérienne. Ce lien dénote, quant à lui, une certaine complexité à la fois sociale et (socio)linguistique :

> **EAR2**

O10. ***ih ++ ou fi darek wach'm*** **ellougha** ***tahder*** ? / *(oui ++ et chez vous quelle langue parlez-vous ?)*
M10. ***+ fi dari nahdar*** euh ***l'aarbiya*** (*geste approximatif de la main, marquant une évidence*) ***hadja bayna*** / (*chez moi euh l'arabe cela va de soi)*
O11. euh oui mais quel euh ***wech mel'aarbiya*** ? / (*euh oui mais de quel arabe vous parlez ?)*
M11. ***kifech*** ? / *(comment ?)*
O12. oui euh **+** ***koultli belli tehdar el aarbiya fi darek + wech teksad bel aarbiya*** ? euh ***yaani*** **el fos'ha** ***wella*** et ***eddardja*** ? / *(oui euh + vous m'avez dit que vous parlez en arabe chez vous + que voulez-vous dire par arabe ? je veux dire l'arabe littéraire ou l'arabe algérien ?)*
M12. aaaah ***saha saha fhamt*** euh **+** ***lala nahdar kimaa dork eddardja ntaana*** / *(aaaah c'est bon j'ai compris euh + non je parle comme maintenant notre dialecte.)*

L'extrait ci-dessus, démontre ce lien langue/identité et identité/pratique langagière. En effet, l'enseignant EAR2, à travers sa réponse caractérisée par une évidence certaine dessine le lien entre ses propres pratiques langagières et l'arabe algérien en utilisant l'expression « *hadja bayna (cela va de soi) ».* Ce lien est par la suite rattaché à l'identité même de l'enseignant ou de la société. Cette attache est perçue à travers les termes «*… lala nahdar kimaa dork eddardja ntaana… (… je parle comme maintenant notre dialecte) ».* L'utilisation du pronom possessif « *ntaana (notre) »* désigne non pas l'appartenance langue/identité mais plutôt celle d'identité/langue. Nous distinguons une différence dans l'ordre de ces deux mots dans la mesure où langue/identité serait plutôt synonyme d'identité façonnée et dictée par une langue. Phénomène observable lorsque nous parlons de l'arabe institutionnel. [84] La formulation identité/langue est, comme le lecteur peut s'en douter, un phénomène linguistique (la création ou l'adaptation d'une langue) dictée par l'identité dans toutes ses acceptions.

1.2.2.2- Pour un bi-plurilinguisme équilibré dans les familles blidéennes

Dans le but de décrire et parler de la situation des langues et pratiques langagières familiales, nous reprenons le terme d' « équilibre » de G. Salabert (2003)[85]. Nous parlons de plurilinguisme équilibré dans les familles blidéennes, les familles de nos enquêtés, car, eux même (nos enseignants) cherchent cette stabilité linguistique en disant qu'ils parlent telle « et » telle autre langue ou variété chez-eux :

EAR1
O8. d'accord + ***ou fi darek wach'm*** **ellougha** ***tahder*** ? / (*et chez vous quelle langue parlez-vous ?)*

84 Voir chapitre 1.
85 Salabert G., 2003, *Les Seychelles : à la recherche d'un trilinguisme équilibré, in* http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_2/03salabert.pdf. Consulté en janvier 2008.

A8. ***feddar nahadrou maa elaaila elaarbiya eddardja bessah euh ensiyi naaoued leouled yahadrou chuiya firanci ou arbiya*** **fos'ha /** (*à la maison je parle avec ma famille l'arabe algérien mais j'essaie d'habituer les enfants à parler en français et en arabe littéraire)*

Cet extrait, montre les tentatives d'équilibre dans les pratiques langagières familiales. Nous parlons de tentative dans la mesure où l'enseignant, lui, parle d'essai : « *ensiyi* ». Il reconnait de *prima bord* que la langue privilégiée en famille est l'arabe algérien, mais il tente d'« *habituer* » ses enfants à l'emploi du français et à celui de l'arabe littéraire.
Les extraits qui suivent dénotent, selon les dires des enseignants, une pratique langagière équilibrée :

EAR3
O6. ***ou wachen hiya ellougha ellitahdriha anti*** **chakhsiyan** ? **/** (*et quelle est la langue que vous parlez personnellement* ?)
F/Z6. ***EL AARBIYA! /*** (l'ARABE!)
O7. + euh ***el aarbiya*** **elfos'ha** + ***wella eddardja*** ? **/** *(+ euh l'arabe littéraire + ou l'arabe algérien ?)*
F/Z7. ***fi zoudj*** **tabaan /** (*les deux évidemment*)
O8. ***ou fi darek wach'm*** **ellougha** ***tahadriha*** ? **/** (*et chez-vous quelle langue parlez-vous ?)*
F/Z8. **nefs'houm** !(*les mêmes !)*

EAR4
O9. euh ***tahadri el aarbiya eddardja wella*** **el fos'ha** ***wella fi zoudj wella kifeh***? **/** *(euh vous parlez l'arabe dialectal ou l'arabe littéraire ou les deux ?)*
A9. ahhh d'accord ***fhemt*** !! euh ben ***nahdarhoum fi zoudj*** + euh en général ***felkhedma m'aa*** les élèves ***nahdar*** **el fos'ha** pasquee ***lazem yetaalmouha ou berra wella m'aa*** les collègues ***wella feddar nahdar eddardja kima jmi'ii ennasse*** **/** *(ahhh d'accord j'ai compris !! euh ben je parle les deux + euh en général sur mon lieu de travail je parle en arabe littéraire avec les élèves parce qu'il faut qu'ils l'apprennent mais autrement à l'extérieur de l'école avec mes collègues ou à la maison je parle en arabe dialectal comme tout le monde)*

EAR5
O7. ***wech mel aarbiya ? eddardja wella*** **el fos'ha** ? **/** *(quel arabe? dialectal ou classique)*
H7.euh ***fizoudj !*** *(les deux !*)
O8. + euh ***ou feddar tahadri wech mellougha*** ? **/** *(+ euh et vous parlez quelle langue chez-vous?)*
H8. ***el aarbiya kif-kif ! /*** *(pareil l'arabe !)*

Nous parlions plus haut de pratique langagière équilibrée dans la mesure où les enseignants déclarent utiliser les deux langues. Cette double utilisation se déduit des termes « *fi zoudj (les deux)»* employés par les enseignants d'arabe.
Ainsi, nous saisissons que malgré des pratiques qui se veulent monolingues, l'enracinement plurilingue caractérise fortement l'identité et les pratiques langagières quotidiennes et familiales des enseignants interrogés.

En conclusion à ce premier point (les discours sur les pratiques bi-plurilingues) nous relevons que les enseignants de français sont plus enclins au bi-plurilinguisme en

présence. La conscience du plurilinguisme se révèle assez rapidement dans les discours des enseignants de français. Contrairement, aux enseignants d'arabe qui montrent, au début de leurs discours, une prédisposition monolingue qui se dissipe au fil des entretiens pour laisser place à la prise de conscience d'un plurilinguisme certain.
Nous avons pu constater que dans les deux camps (enseignants de français et enseignants d'arabe) existe un phénomène que nous avons pris l'initiative de nommer « *évidence linguistique* » à travers lequel se manifeste l'identité, l'origine et l'appartenance sociale de l'individu interrogé. Pour les enseignants d'arabe, deux autres variétés de plurilinguismes ont été décelées à savoir : le plurilinguisme interne et externe. À travers lesquelles, les enseignants classent et catégorisent les langues, les liens entre elles en fonction des interlocuteurs, des lieux et des diverses situations de communication.

Rappelons que le premier point d'analyse dans ce chapitre n'est autre que ce que déclarent les enseignants de français et d'arabe. Qu'en est-il des pratiques effectives ? Est-ce que toutes les notions, phénomènes et catégorisation existent en réalité et sur le vif ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans le point qui suit.

2- Les pratiques langagières effectives : analyse des usages linguistiques dans les entretiens

Il est vrai que nos entretiens ont été, essentiellement, menés en français. Cependant dans certains cas, de la part de l'enquêteur ou de celle des enquêtés, l'usage d'autres langues a été remarqué voire essentiel au bon déroulement des entretiens et à l'intercompréhension. De ce fait, nous nous proposons dans ce second point de voir, d'une part, quelle (s) langue (s) est (sont) utilisée (s) lors des entretiens ; et, d'autre part, d'en définir l'usage. C'est-à-dire, à quel moment les interlocuteurs utilisent telle ou telle autre langue et peuvent-ils (les moments en question) être catégorisés ? Notre objectif, rappelons-le, est de comparer les discours sur l'usage des langues à la réalité linguistique des enseignants.
Identiquement à la rédaction du premier point ci-dessus, nous commencerons par analyser les pratiques langagières effectives des enseignants de français. Puis, nous nous attèlerons à analyser celles des enseignants d'arabe.

2.1- Les pratiques langagières effectives des enseignants de français

Nous adressant à des enseignants de français, la langue à usage dominant dans nos entretiens est le français. En effet, cette dernière (le français) a été utilisée, en moyenne, dans 96% des échanges.

Néanmoins, les variétés d'arabe ont aussi été utilisées dans ces échanges. Nous avons, lors de notre lecture/analyse, pu classer l'usage de telle ou telle autre variété linguistique en fonction de ce qui était exprimé (le pourquoi de cet usage). Nous commencerons, dans un premier temps, par analyser l'usage de l'arabe algérien dans nos entretiens ; puis, dans un second temps, nous y analyserons l'usage de l'arabe institutionnel.

Tableau 7: Les langues et leur(s) usage(s) dans les entretiens avec les enseignants de français

Enquêtés	**Nombre total de mots dans l'entretien**	**Mots dits en arabe littéraire**		**Mots dits en arabe algérien**		**Mots dits en français**	
		Nbr/mots	***%***	***Nbr/mots***	***%***	***Nbr/mots***	***%***
EFR1	2620 mots	09 mots	02%	26 mots	03%	2585	95%
EFR2	2200 mots	01 mot	0.5%	21 mots	03%	2178	95.5%
EFR3	2920 mots	02 mots	01%	08 mots	02%	2910	97%
EFR4	1200 mots	01 mot	0.5%	19 mots	02%	1180	97.5%
EFR5	2785 mots	09 mots	02%	48 mots	04%	2728	94%

2.1.1- L'usage de l'arabe algérien

L'arabe algérien a été utilisé dans nos entretiens à environ 5%. Nous pouvons classer cet usage en fonction de différents (es) marques, rapports ou connexions que nous établissons avec différents domaines (société, culture, identité, …etc.). Ainsi, l'usage de cette variété d'arabe est :

- *En rapport avec l'affirmation et l'appartenance socio-identitaire*

EFR1 et EFR2, mettent en lien l'usage de la variété algérienne de l'arabe avec la notion d'identité (et celle de toute une communauté) en employant le terme « ***ntaana*** » (le nôtre) qui désigne l'appropriation et l'appartenance de cette langue / variété linguistique à une communauté :

EFR1
F43. oui pasque dans la société ***ntaana*** (*notre société*) des fois c'est bien et des fois c'est pas bien de parler en français euh + avec l'histoire et tout /

EFR2
O8. ok ++ et quelle langue parlez-vous ?/
D8. et ben (bien) je parle français bien sur et l'arabe c'est sur/
O9. ok et vous parlez l'arabe littéraire **elfosha** ?/
D9. +++ euh vous dite euh vous parlez de de l'arabe littéraire ?/
O10. euh + oui oui c'est ça/
D10. alors euh non + non chez moi avec ma famille je parle l'arabe ***ntaana*** (le notre) ***eddardja*** (sourire) vous voyez je mélange des fois le français et l'arabe/

EFR5 continue en ce sens en utilisant un autre mot désignant l'appartenance « ***dialna*** » (le nôtre) :

O13. vous dites « l'arabe » mais vous parlez du classique **el fos'ha** ou de l'autre ***eddardja*** ?/
N13. non je parle de l'arabe ***dialna*** (le nôtre) ***eddardja*** bien sur pasque l'autre est très difficile à parler et puis euh […] /

Toujours dans une optique socio-identitaire, EFR4, en parlant de l'oral, use de l'arabe algérien pour marquer à la fois ce rapport à l'identité et le jugement d'un état de fait :

O21. ok+ depuis la réforme scolaire de 2003 une importance particulière a été donnée à l'oral pourquoi à votre avis ?/
D-E21. euh ben pasque simplement les dirigeants ***remarquaw*** (ont remarqué) que les élèves et étudiants algériens ne savent pas parler en français donc ils veulent essayer de de rectifier lle tire c'est tout +++ en plus c'est important de savoir parler une langue on a pas toujours un stylo à la main non (rires) sérieux les jeunes ***ntaweaana*** (nos jeunes) ***macheddou walou*** (ne maitrise rien) ni le français ni l'arabe d'ailleurs ***khellatnahoum*** (on les a mélangé) ++ […]/

- *Un métalangage*[86]

Nous faisons ici référence à la notion de métalangage dans la mesure où les enquêtés utilisent l'arabe algérien pour parler, définir et qualifier cette même variété d'arabe. Nous retrouvons cette désignation/définition à travers des termes et des expressions dits (es) en arabe algérien. Ainsi, EFR4, dans l'extrait ci-dessus, utilise le terme de « ***khellatnahoum »*** (nous les avons mélangées) pour désigner et qualifier cette variété d'arabe de *mélange.* Par ailleurs, l'arabe algérien est aussi utilisé pour être *nommé* EFR1 en donne l'illustration :

O12. vous dites que euh que vous parlez en arabe mais euh encore une fois (SOURIRE) quel arabe ?/

86 Un langage qui parle du langage.

> **F12**. (SOURIRE) ben comme l'autre + ***eddardja*** (*arabe algérien*) l'autre il est appris à l'école pas à la maison ***wella*** (*ou alors*) y'en a mais c'est très rare je pense/

EFR2 mentionne aussi que :

> **D10**. […] chez moi avec ma famille je parle l'arabe **ntaana** (le nôtre) **eddardja** (sourire) vous voyez je mélange des fois le français et l'arabe […]/
> **D14**. non juste euh je veux dire ***bark*** (juste) que même l'arabe algérien c'est aussi euh + comment dire il a aussi des mots en arabe de l'école hein donc finalement même les langues ***mkheltin*** (sont mélangées / métissées) chez nous ya pas que les gens§
> **O21**. d'accord + + et l'arabe algérien ? à quoi il vous fait penser ?/
> **D21**. euh + sincèrement elle me fait penser à nous (rires) on mélange tout et dans tous les domaines comme le proverbe il dit ***khellatha tesfa*** (c'est en mélangeant qu'on trouve la solution) et puis c'est euh + aussi la langue qu'on parle TOUS… /

EFR5, quant à elle, résume tout ce qui précède en deux temps : d'abord en définissant cette variété linguistique ; ensuite, en délimitant dans le temps son usage :

> **O14**.ok euh + et + chez-vous + vous parlez quelle langue actuellement ?/
> **N14**. à la maison c'est euh mmélangé un peu de français un peu d'arabe un peu de tout quoi ***nkheltou koullech*** (on mélange tout) (rires) mais on se comprend ***binatna*** (entre nous) et ***fla*** société (dans la société) ***hadik hiya loughetna*** (rires) ***khalouta*** (c'est ça notre langue (rires) un mélange)/
> **N19**. […] euh et puis et puis c'est la langue qu'on utilise ***koulyoum*** (tous les jours) elle est normale pour nous tous ++ voilà /

- *Un marqueur de continuité d'exception et d'opposition*

L'usage *spontané* de l'arabe algérien dans les entretiens avec les enseignants de français est aussi observable via l'une des règles du discours (la continuité) et via différents marqueurs grammaticaux : l'opposition, l'exclamation et l'exception.

Ainsi, EFR1 revient sur une déclaration selon laquelle elle n'utilise pas l'arabe littéraire chez-elle. Pour marquer ce « *revirement* » dans son discours, elle utilise le terme « ***wella*** » qui signifie « *ou plutôt* » *:*

> **F12**. [SOURIRE] ben comme l'autre + ***eddardja*** (*arabe algérien*) l'autre il est appris à l'école pas à la maison ***wella*** (*ou alors*) y'en a mais c'est très rare je pense/

EFR5 utilise le terme « ***bessah*** **»** qui signifie *« mais »* pour exprimer une opposition directe dans son discours :

> **O13**. vous dites « l'arabe » mais vous parlez du classique **elfosha** ou de l'autre **eddardja** ?/
> **N13**. non je parle de l'arabe ***dialna*** (le notre) ***eddardja*** bien sur pasque l'autre est très difficile à parler et puis euh + + (se gratte la tête) euh + ***sah sah*** (réellement) on a pas l'habitude de le parler hors de euh de euh + enfin l'extérieur ***mel classa*** (de la classe) ++ c'est difficile ***bessah*** (mais) on lit et on écrit aussi l'arabe de l'école c'est normal ***loughetna*** (notre langue) et **loughat eddine *ntaana*** (langue de notre religion)/

EFR2, use de cette variété linguistique pour marquer et introduire une forme de *continuité* dans son discours. Elle ne manque pas, par ailleurs, de faire remarquer que l'arabe algérien est composé d'arabe littéraire. Est-ce ici un clin d'œil à une situation diglossique ?

> **O14**. très bien…/oui allez y pardon/
> **D14**. non juste euh je veux dire ***bark*** (juste) que même l'arabe algérien c'est aussi euh + comment dire il a aussi des mots en arabe de l'école/

- *Une langue pour parler de soi, de l'Autre, du natif et de la (les) langue (s)*

EFR1 renvoie le fait de bien parler [87] aux natifs d'une langue. Ce qui est intéressant à noter, c'est qu'elle utilise un terme « ***m'walin*** » en arabe algérien pour désigner « *les parents* »[88] de la langue parlée.

> **O50**. et qui parle bien à votre avis ? /
> **F50**. et ben d'abord ***m'walin*** la langue (*les natifs de cette langue*) et ceux bien sur qui respectent les règles grammaticales de la langue/

EFR5 utilise l'arabe algérien pour démontrer, en quelques sortes, le paysage linguistique qui l'entoure :

> **N14**. à la maison c'est euh mmélangé un peu de français un peu d'arabe un peu de tout quoi ***nkheltou koullech*** (on mélange tout) (rires) mais on se comprend ***binatna*** (entre nous) et ***fla*** société (dans la société) ***hadik hiya loughetna*** (rires) ***khalouta*** (c'est ça notre langue (rires) un mélange)/

2.1.2- L'usage de l'arabe littéraire

Contrairement à l'usage du français et de l'arabe algérien, l'arabe littéraire a été utilisé à, environ, 1% dans les discours des enseignants.

Notons, néanmoins, que l'utilisation de cette dernière variété s'est faite en alternance avec la variété précédemment décrite. C'est-à-dire que les discours des enseignants de français ne contenaient pas *exclusivement* de mots dits en langue arable littéraire.

L'usage de cette langue, n'est observable qu'à travers le domaine *religieux, scolaire* et *linguistique.*

- *De l'arabe littéraire pour parler de la religion (l'Islam)*

Dans tous les entretiens menés avec les enseignants de français, nous retrouvons cette référence à la religion musulmane. Néanmoins, dans deux entretiens (avec EFR1 et EFR5) l'arabe littéraire est effectivement – dans son usage – lié au domaine spirituel ou

87 Nous reviendrons sur ce po*in*t ultérieurement en partie 4, p. 202.
88 Traduction littérale de « ***m'walin*** ».

religieux. En effet, selon les dires des enseignants en question, l'arabe littéraire est *l'emblème de l'Islam.* Nous observons, par exemple, qu'EFR1, dans une tentative de *rattrapage*[89], remet l'arabe littéraire dans le cadre du statut de langue nationale et officielle et de langue véhiculant un culte (l'Islam) :

> **O10**. ok et…/
> **F10**. … bon je parle un peu quand même l'arabe littéraire c'est quand même la langue de de euh du pays + et surtout la langue euh **loughat el koraan** (*langue du Coran*) et l'euh l'islam/

EFR5, dans l'extrait ci-dessous, passe d'une variété d'arabe à l'autre en fonction de son objectif et du message qu'il veut transmettre. Ainsi, passerons-nous de l'arabe littéraire à l'arabe algérien, de l'officiel vers l'officieux, du spirituel vers l'identitaire. En effet, nous pouvons constater que lorsqu'il s'agit de s'approprier quelque chose (une langue, une religion, …) dans le discours des enseignants, l'arabe algérien est utilisé « ***loughetna […] ntaana*** » (notre langue … la *nôtre*), alors que la désignation et la représentation s'observe à travers l'arabe littéraire « **loughat eddine** » (*langue de la religion*) :

> **O13**. vous dites « l'arabe » mais vous parlez du classique **elfosha** ou de l'autre ***eddardja*** ?/
> **N13**. non je parle de l'arabe ***dialna*** (le nôtre) ***eddardja*** bien sur pasque l'autre est très difficile à parler et puis euh + + (se gratte la tête) euh + ***sah sah*** (réellement) on a pas l'habitude de le parler hors de euh de euh + enfin l'extérieur ***mel classa*** (de la classe) ++ c'est difficile ***bessah*** (mais) on lit et on écrit aussi l'arabe de l'école c'est normal ***loughetna*** (notre langue) et **loughat eddine *ntaana*** (langue de notre religion)**/**

- *De l'arabe littéraire pour nommer l'arabe littéraire*

Nous pouvons observer dans nos entretiens avec les enseignants de français, que pour nommer l'arabe littéraire, les enseignants utilisent, en majorité, le terme de « *el fos'ha » :*

EFR1, désigne cette langue d' « *arabe de l'école »* puis, elle utilise le terme « *el fos'ha »*. Nous distinguons ici une manière, peut-être, de rétablir l'arabe littéraire dans son statut le plus honorifique :

> **O23**. ok et elles font des études dans quelle langue ?/
> **F23**. alors la grande à la FAC fait tout en français elle a juste un euh une matière en anglais, les deux autres plus jeunes comme elles sont encore à l'école elles font les trois + mais plus l'arabe

89 Elle se rattrape dans son discours :
O9. L'arabe littéraire elfosha ?/
F9. non çuila (*celui-là*) est trop difficile (RIRE) + je parle de l'arabe ***eddarja*** (*arabe algérien*) ***kima nkoulou*** (*comme on dit*) **/**
O10. ok et…/
F10. … bon je parle un peu quand même l'arabe littéraire c'est quand même la langue de de euh du pays + et surtout la langue euh **loughat el koraan** (*langue du Coran*) et l'euh l'islam/

> pasque (*parce que*) toutes les matières sont enseignées en arabe de l'école enfin **el fos'ha** (*classique*) + mais elles font aussi du français et de l'anglais et celle qui est au lycée fait aussi de l'espagnol [MET LA MAIN SUR LA BOUCHE] /

Toutefois, l'usage de ce terme (*el fos'ha)*, peut avoir été engendré par l'enquêtrice (nous-même) car, pour différentier les deux variétés et faire parler les enseignants sur leurs pratiques langagières, nous avons utilisé les termes de « *el fos'ha* » et de « *eddardja* » (Voir annexe 1 : transcription des entretiens avec les enseignants de français).

Nous passons, à présent, à l'observation et l'analyse des pratiques langagières effectives des enseignants d'arabe interrogés.

2.2- Les pratiques langagières effectives des enseignants d'arabe

Contrairement aux entretiens menés avec les enseignants de français, nous nous sommes adressée aux enseignants d'arabe en arabe algérien et en français pour permettre la communication. Cela dit, nous avons pu faire appel à l'arabe littéraire pour formuler certaines de nos questions auprès de nos enquêtés.

Nous pouvons ainsi observer dans le tableau ci-dessous que le taux d'usage des langues (arabe algérien ; arabe littéraire et français) se classe dans l'ordre suivant :

- arabe algérien 63.8 %
- arabe littéraire 23.8%
- français 12.4%

Nous commencerons, d'abord, par analyser l'usage de l'arabe algérien dans nos entretiens ; puis, nous y analyserons l'usage de l'arabe littéraire. Enfin, nous analyserons l'usage du français dans les entretiens concernés.

Tableau 8: Les langues et leur(s) usage(s) dans les entretiens avec les enseignants d'arabe

Entretiens	Nombre total de mots dans l'entretien	Mots dits en arabe littéraire		Mots dits en arabe algérien		Mots dits en français	
		Nbr/mots	*%*	*Nbr/mots*	*%*	*Nbr/mots*	*%*
EAR1	1349 mots	327 mots	24 %	890 mots	66%	132 mots	10%
EAR2	937 mots	292 mots	31 %	560 mots	60%	85 mots	09%
EAR3	924 mots	258 mots	27 %	559 mots	61%	107 mots	12%
EAR4	1290 mots	176 mots	13%	893 mots	70%	221 mots	17%
EAR5	1006 mots	244 mots	24 %	623 mots	62%	139 mots	14 %

2.2.1- L'usage de l'arabe algérien dans les entretiens avec les enseignants d'arabe

Le tableau ci-dessus démontre que le recours à la langue algérienne (arabe algérien) est très fréquent dans les entretiens avec les enseignants. Ce recours est tout-à-fait conscient pour, rappelons-le, permettre la communication et l'intercompréhension entre nous et les enseignants. Malgré cette forte utilisation dans les entretiens, l'arabe algérien est souvent « *réduit* » au rang de « *dialecte ; mélange* » de dénominations dévalorisantes.[90] Le recours au français et à l'arabe littéraire a néanmoins été constaté.

2.2.2- L'usage de l'arabe littéraire dans les entretiens avec les enseignants d'arabe

En effet, l'arabe littéraire (classique dans nos entretiens) a été utilisé à raison de 24% (en moyenne). Cet usage s'observe et s'explique d'abord par rapport au fait que les enseignants d'arabe, identiquement à leurs collègues de français, utilisent plus l'arabe littéraire dans leurs échanges quotidiens (peut-être pourrions-nous parler d'impact de la langue « professionnelle[91] » sur les habitudes et pratiques langagières quotidiennes) et, ensuite, par rapport au fait qu'ils lui reconnaissent, à travers leurs usages langagiers lors de nos entretiens, différents statuts et différentes fonctions :

- *L'arabe littéraire pour revendiquer une identité et une fierté nationales*

90 Nous reviendrons sur ce po*in*t en abordant les représentations des enseignants envers l'arabe algérien.
91 Nous parlons de langue professionnelle dans le cadre du français ou de l'arabe moyen/objet d'enseignement.

Nous utilisons la notion d'identité nationale dans l'optique où l'enquêté aurait pu reconnaitre à et en cette langue (l'arabe littéraire) un quelconque lien[92] avec l'identité algérienne. Ainsi, EAR1 met en exergue ce lien en disant :

> **O12**. ***ou tekder tewsefli*** **el aarabiya elfos'ha fi khems kalimate** ? **/** (*et vous pouvez me décrire l'arabe littéraire en 5 mots ?)/*
> **A12**. **[…]** euh **elloughat el oum lil djazairiin *ou* loughat eddaoula eldjazairiya *ou* loughat eddirassa /** (*[…] euh langue première des Algériens et langue de la république algérienne et langue de l'école / des études)/*

Nous observons dans cet extrait la référence faite au statut de langue première[93] « **elloughat el oum lil djazairiin »** ; celle faite à celui de langue nationale « **loughat eddaoula eldjazairiya** » et, enfin à celui de langue scolaire « **loughat eddirassa** ».

EAR3, dans son discours, adopte un ton que nous qualifions d'« *agressif* » en disant que l'arabe littéraire est rattaché à l'identité et à l'origine même de cette enseignante. En effet, elle utilise le terme « **assel** », en arabe littéraire, signifiant *racine* et *origine* comme pour marquer et soutenir son discours :

> **O10. +** ah bon ***tahadri elaarbiya*** **elfos'ha** ***fi darek***? *(+ ah bon vous parlez l'arabe littéraire chez vous ?)/*
> **F/Z10**. ***fi darna*** **+** euh ***N'AAM waalach lala*** ? **hiya lougha dhou assel *ou lougheti*! /** (*chez nous[94] + euh oui pourquoi pas ? c'est une langue qui a des racines et c'est ma langue*)*/*

Elle poursuit et avance, en soulignant l'importance de cette langue, que :

> **O13**. ou **el *aarbiya* elfos'ha fi khems *kelmate*** ? **/** (*et l'arabe littéraire en 5 mots ?)/*
> **F/Z13**. (sourire) euh […] **loughat el djazairiyin *ou* loughat eddirassa *ou lazem* koul el ikhwa oua el akhawat *ya'aarfouha mlih mlih hadja* mouhimma djidan /** (*euh je peux dire que c'est la langue de la poésie et du Coran et de la culture islamique et la langue des Algériens et de l'école et il faut que tous mes frères et sœurs algériens l'apprennent et la connaissent bien bien car c'est quelque chose de très important*)*/*

Elle continue dans son discours en faisant référence au concept de langue première « *loughat oumhoum* » en langue arabe littéraire :

> **O19**. ***ih ou waalach had*** les deux langues **bedhapt** ? **/** (*oui et pourquoi ces deux langues en particulier ?*)*/*
> **F/Z19.** euh ***hadja bayna* + el aarabiya** pasque **loughat oumhoum *ou loughathoum ou*** l'anglais pasque **loughat ettawasoul** ou **el iilm inchallah** ! **/** (*euh c'est quelque chose d'évident + l'arabe parce que c'est la langue de leur mère et leur langue et l'anglais parce que c'est la langue du développement et des sciences si dieu le veut !)/*

92 Ce po*in*t sera approfondi dans le chapitre 04 sur les représentations sociales en didactique des langues.
93 Dans le sens de maternelle.
94 Une façon de dire que c'est une demoiselle car elle habite chez « eux » c'est-à-dire chez ses parents. Le « eux » étant donc synonyme de « parents ».

Une autre enseignante (EAR5) fait appel à un autre aspect de l'identité nationale en faisant référence à l'arabisation :

> **H30**. ***ih*** (SOURIRE) euh ***kount rayha n'koul belli el hadra bel*** **fos'ha** ***hadja mliha bessah ki nessem'ou ennas yahadrouha barra n'chouf belli kayen bezzaf yedhahkou khaterch ma'aandhoumch*** l'habitude ***yessem'ou*** alors que ***hadja LAZEM twelli*** normal **+** ***rana blad*** **mouslim** ***ou*** **mou'arrab** ***malazemch nensaouha*** **/** *(oui (sourire) euh j'allais dire que le fait de parler en arabe littéraire à l'extérieur suscite la moquerie et le rire chez ceux qui nous entendent parler car ils n'en ont pas l'habitude alors que c'est quelque chose qui DOIT devenir normal + il ne faut pas oublier que nous appartenons à un pays arabo-musulman) /*

Ces deux dernières enseignantes, à travers leur utilisation de l'arabe littéraire, mettent donc en relief et en lien « logique » l'aspect arabo-musulman, la langue utilisée et l'identité algérienne. D'autres éléments apparaissent, lors de l'utilisation de cette langue, tels que la religion.

- *L'arabe littéraire pour parler de la religion (l'Islam)*

Les enseignants d'arabe, comme leurs collègues de français, mettent en relation l'arabe littéraire avec la religion musulmane. Nous avons, par ailleurs, observé que lorsqu'il s'agit de parler de ce sujet, du Sacré, l'arabe littéraire était spontanément utilisé. Ainsi, EAR3, stipule, en parlant de l'arabe littéraire, que :

> **O13**. ou **el** ***aarbiya*** **elfos'ha fi khems** ***kelmate*** ? **/** (*et l'arabe littéraire en 5 mots ?)/*
> **F/Z13**. (sourire) euh ***nekder n'koul*** **loughat echiir** ***ou*** **loughat el cor'ane** ***ou*** **loughat ethakafa el islamiya** ***ou*** **loughat el djazairiyin** ***ou*** **loughat eddirassa** ***ou lazem*** **koul el ikhwa oua el akhawat** ***ya'aarfouha mlih mlih hadja*** **mouhimma djidan /** (*euh je peux dire que c'est la langue de la poésie et du Coran et de la culture islamique et la langue des Algériens et de l'école et il faut que tous mes frères et sœurs algériens l'apprennent et la connaissent bien bien car c'est quelque chose de très important*)/[95]

EAR4 dans son discours, parle de la religion en utilisant les mêmes termes en arabe littéraire :

> **A15.** euh ***hiya thanik*** **lougha adabiya** ***ou*** **lougha iilmiya** meme si ***dorka*** l'anglais ***ou lfrançais houma lmkheirin bessah bekri el aarbiya kanet hiya lemkheira*** **filouloum** ++ euh ***ou thanik ou kbel koulchi*** **lougha el cor'ane** ***ou*** **el Islam** ***ou*** **lougha madrassiya** ***ou loughetna oun'habbouha*** (SOURIRE) **/** *(euh c'est aussi une langue littéraire et de sciences même si de nos jours l'anglais et le français sont les langues les plus utilisées dans ces domaines mais avant l'arabe était la langue des sciences ++ euh et aussi et avant tout c'est la langue du Coran et de l' Islam et une langue scolaire et notre langue et on l'aime (sourire) /*

L'utilisation de termes en arabe littéraire en lien avec la religion revient à penser que soit, ceux-là, n'ont pas leurs équivalents en arabe algérien ; soit, il s'agit d'une forme d'affirmation à la fois religieuse mais identitaire. Une forme de respect et d'amour du Sacré. En effet, EAR4 argumente le fait d'aimer cette langue par l'aspect religieux :

---

95 Cette fois aucune énumération non verbale n'a été constatée.

> **A17**. ***lala machi kif-kif wahda nahadrouha mesghourna melli zedna ou loukhra net'aalmouha ou n'habouha khaterch hiya*** **loughate eddine *n'taana*** c'est tout / *(non ce n'est pas pareil l'une est une langue qu'on parle depuis toujours et l'autre est une langue qu'on apprend et qu'on aime car c'est la langue de notre religion c'est tout) /*

D'autres termes dits en arabe littéraire sont, toutefois, reliés à l'école.

- *L'arabe littéraire pour parler de l'école*

Outre le fait d'utiliser l'arabe littéraire pour parler de cette même langue, les enseignants d'arabe utilisent aussi cette dite langue pour parler de l'école et de tout ce qui l'entoure (classe, élèves, niveau scolaire …etc.)

Ainsi, EAR1 en parlant de ses enfants dira :

> **A16**. *alors euh* **+** ***wahed euh elkbir rahou fel*** **moutawassit *ou yekra kima kamel*** **ettalamidh *bel*** **ellougha el aarabiya el fos'ha *ou aandou*** **hissa *oulla zoudj*** **fil firanciya *ou lakhour rahou hna maaya*** **fil ibtidai'i *rahou*** **sana thaniya *ou yekra bel*** **aarabiya** */ (alors euh + il y en a un euh l'ainé qui est au collège et il étudie comme tous les autres élèves en arabe littéraire et il a une ou deux séances de français et l'autre est avec moi ici au primaire il est en deuxième année et il étudie en arabe)/*

Nous voyons donc que pour citer le niveau d'instruction scolaire, la langue de scolarisation ainsi que les séances de cours, l'enseignante utilise l'arabe littéraire. EAR4 continue en ce sens où cet enseignant reconnait à et en arabe littéraire le statut de langue de scolarisation en utilisant les termes « *lougha madrassiya* » :

> **A15**. euh ***hiya thanik*** **lougha adabiya *ou*** **lougha iilmiya** meme si ***dorka*** l'anglais ***ou lfrançais houma lmkheirin bessah bekri el aarbiya kanet hiya lemkheira*** **filouloum ++** euh ***ou thanik ou kbel koulchi*** **lougha el cor'ane *ou*** **el Islam *ou*** **lougha madrassiya *ou loughetna oun'habbouha*** (SOURIRE) **/** *(euh c'est aussi une langue littéraire et de sciences même si de nos jours l'anglais et le français sont les langues les plus utilisées dans ces domaines mais avant l'arabe était la langue des sciences ++ euh et aussi et avant tout c'est la langue du Coran et de l' Islam et une langue scolaire et notre langue et on l'aime (sourire) /*

Ces extraits nous amènent à penser que l'utilisation de l'arabe littéraire relève plus d'un choix linguistique conscient opéré par le locuteur que d'une prise de parole spontanée. Nous avançons cela car pour parler d'*école*, de *niveau scolaire*, d'*élèves ...etc.* d'autres formulations et d'autres termes existent en arabe algérien. Nous en déduisons qu'en parlant de l'arabe littéraire, les enseignants se sont obligés à faire une sélection d'éléments *prioritaires* qui (auraient) attrait à cet arabe. Ainsi, sur cette échelle de priorités, nous trouverons en premiers lieux la religion et l'école. Nous observons par conséquent une sorte de noyau idéologique : arabe, religion, école… et identité algérienne :

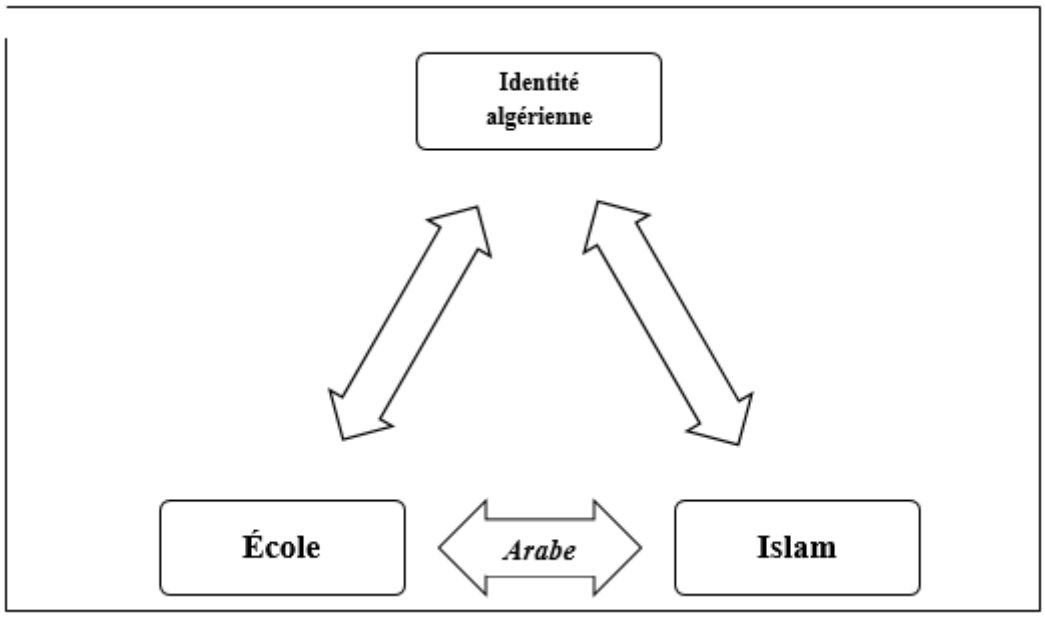


Figure 6: l'identité algérienne selon les enseignants d'arabe

Qu'en est-il, à présent, de l'utilisation du français ?

2.2.3- L'usage du français dans les entretiens avec les enseignants d'arabe

Hormis les deux variétés d'arabe, nous constatons la présence du français dans nos entretiens. Cette présence, certes réduite à 12,4% du total des échanges, met en relief quelques points d'études intéressants. En effet, les enseignants d'arabe font appel au français dans leurs discours pour :

- *Marquer l'évidence et la « normalité »*

« *Normal* », un terme devenu passe-partout en Algérie et dans les discours des enseignants d'arabe. Ce terme, d'origine française, est tellement utilisé dans les échanges quotidiens algériens au point d'en oublier son origine et de lui en attribuer une autre : algérienne.

Nous retrouvons ce terme dans la majorité des entretiens avec les enseignants d'arabe dans une volonté de marquer l'*évidence* :

Ainsi EAR1, en parlant de l'usage des langues dira :

> **O6**. ok ++ ***ou*** **fi** euh + **fi fi madjal elloughate** + ***wachen hiya*** **ellougha** ***li tahderha wella*** **elloughate** ***li tahderhoum*** ? / (*et dans le domaine des langues + quelle langue parlez-vous ou quelles langues parlez-vous ?)/*
> **A6**. euh ***el aarbiya*** c'est normal / (*l'arabe c'est normal*)/

> **O7**. **el aarabiya elfos'ha** ? **/** *(l'arabe littéraire ?)/*
> **A7**. bien sur ***ih el aarbiya*** **elfos'ha** ***ou eddardja berra*** **+** bon ***sah euh nahder chuiya*** franci ci normal **/** (*bien sur oui l'arabe littéraire et l'algérien à l'extérieur bon c'est vrai euh je parle un peu français c'est normal)/*

Il poursuit son discours, toujours dans une volonté de marquer l'évidence ou la banalité d'un phénomène, en disant :

> **A30**. … euh ***kima el aarbiya bessah el aarbiya aandna loughatna ou*** **++** euh **asliya** ***ou*** loughat **eddine** ***ntaana*** donc c'est normal ***nfedhlouha aala*** **ellougha el faranciya** en plus **hadi ellougha** ***aandna*** **tarikh** ***ekbir m'aa moualiha*** *+ … / (euh comme l'arabe mais l'arabe chez nous c'est notre langue ++ euh notre langue première et celle de notre religion donc c'est normal de la favoriser par rapport à la langue française en plus il y toute une Histoire entre nous et les natifs de cette langue)/*

Dans l'extrait ci-dessus, nous constatons la présence de « *donc* » qui marque la conséquence et le résultat de l'addition de plusieurs éléments relatifs à la langue arabe. Ainsi, aux vues des différentes caractéristiques relatives à cette langue, il serait tout-à-fait « *normal* » de la parler. Il poursuit dans son discours en parlant de l'arabe algérien et dit :

> **A38**. ***Eddardjaaa yaani hadja*** normal **el djazairiyine** ***kamel yahadrouha*** **hatta** ***el maghariba ou touansa*** **+** (RIRES) ***hadi hadja*** normal/ *(l'arabe dialectal c'est-à-dire que c'est quelque chose de normal d'anodin tous les Algériens le parlent même les Marocains et les Tunisiens + (rires) c'est quelque chose de normal) /*

Selon cet enseignant, parler arabe algérien relèverait donc de la normalité la plus absolue. Nous en déduisons que parler cette langue est naturel et banal.

Toujours à travers le terme « *normal* », EAR5, procède de la même façon en disant :

> **H21**. euh **+** ***felhak nkhelli elhala kima rahi bark enbeddel bin*** **elfiranciya** ***ou*** l'anglais ***wella nhout'houm kif kif yaani yebdaw'houm*** **fi nefs el ouakt** *mais sinon* **+** ***el aarbiya yebdaou biha khatch loughetna*** *c'est normal / (euh + en fait je laisserais les choses telles qu'elles sont je changerais seulement les place du français et de l'anglais ou alors je les mettrai au même titre c'est–à-dire que les élèves commenceraient ces deux langues au même moment mais ils commenceraient certainement pas l'arabe car c'est notre langue c'est normal)/*

EAR2 mentionne que le fait que les élèves communiquent en classe via l'arabe algérien est tout-à-fait *normal* et *évident :*

> **O38**. ***ih ih ou kifach yahadrou*** les élèves ***n'taouak*** **fel kism** ? **/** (*oui oui et comment parlent vos élèves en classe ?)*
> **M38**. ***m'aa leouel yahadrou beddardja*** c'est normal ***bessah oumbaad yetaawdou yahadrou*** **ellougha elfos'ha fel kism** ***yaani hadja*** **tedrijiya /** (*au début ils parlent en arabe algérien c'est normal ensuite ils s'habituent à parler la langue arabe littéraire mais c'est quelque chose de graduée ou progressif)/*

Dans ce sens, EAR4 renforce les discours ci-dessus en affirmant au sujet de l'arabe algérien que :

> **A29**. euh **+** ***yaani hadja*** normal ***kamel nahadrouha bach netfah'mou binatna*** enfin normal **/** *(euh + c'est quelque chose de normal on le parle tous pour communiquer et s'entendre enfin c'est quelque chose d'anodin)* **/**

Tous les extraits ci-dessus mettent en avant l'*évidence* à travers un double emploi : le français et le terme « normal ». Dans les cas qui suivent, l'évidence est exprimée via un double emploi quelque peu différent du premier : la langue française et l'utilisation des termes « *bien sûr »* et *« c'est sûr ».*

EAR2, en parlant dans un premier temps des langues en présence et de l'arabe littéraire dans un second temps, marquera l'évidence en affirmant :

> **O8**. **lougha** ***wella k'thar /*** (*une ou plusieurs langues*)**/**
> **M8**. euh ***nahdar*** bien sur ***el aarbiya*** **el fos'ha** ***ou taa barra ou chwiya*** français ***ou chwiya loughti*** **elamazighiya /** (*euh je parle bien sur l'arable classique et de la rue et un peu de français et un peu ma langue le tamazight*) **/**
> **O9**. **el aarabiya elfos'ha** ***ou taa barra*** ? **/** (*l'arabe littéraire et celui de la rue ?)/*
> **M9**. ***ih kayen el aarbiya*** **elfos'ha** ***ou el aarbiya ntaa berra nsimmiouha eddardja*** **+** bon ***sah eddardja mkhalta bechwiya*** **amazighiya** ***ou*** français ***ou*** anglais ***ou el aarbiya*** bien sur ***ouuu*** (RIRES***) koullech mkhallet fhad*** **ellougha /** (*oui il y a l'arabe littéraire et l'arabe de la rue comme on l'appelle le dialecte (arabe algérien) + bon c'est vrai que le dialecte est un mélange de tamazight et de français d'anglais et d'arabe bien sûr etttt (rire) tout est mélangé dans cette langue) /*

EAR4, à travers le double emploi, met en relief :

- l'évidence et la logique de parler arabe en déclarant :

> **O8**. ***wechen houma*** ? **/** (*quelles sont-elles ?)/*
> **A8**. euh bon c'est SUR ***nahdar el aarbiya ou el*** français ***ou chwiya*** l'anglais ***machi bezzaf*** (RIRES) **/** (*euh bon c'est SÛR que je parle l'arabe le français et un peu l'anglais pas beaucoup (rires)/*

- la projection dans le futur :

> **O19**. ah d'accord + ***ou ki ikounou aandek ouladek wech mellougha thabi yekraou biha*** ? **/** *(ah d'accord + et quand vous aurez des enfants dans quelle langue aimeriez-vous qu'ils étudient ?)/*
> **A19**. ***bel aarbiya*** C'EST SUR !! euh **+** mais ***euh lazem yekraou thanik elfrançais ou*** l'anglais ***ou*** **loughate** ***wahdakhrin khatch manekedrouch na'aarfou*** l'avenir ***ntaa'na machi mouhal ouladi irouhou yekraou fi França wella fi marican lazem tkoun aandhoum*** la base ***fel loughate hadou bach yekraou ou yenedj'hou bla mayensaou loughathoum*** **/** *(en arabe C'EST SÛR !! euh + mais euh il faut aussi qu'ils étudient le français et l'anglais et d'autres langues parce qu'on ne sait pas ce que l'avenir nous réserve peut être que mes enfants iront en France ou aux USA pour étudier et il faut qu'ils aient une bonne base dans ces langues pour qu'ils puissent réussir dans leurs études sans pour autant qu'ils oublient leur langue)/*

Outre cet emploi du français dans les discours et les pratiques spontanées, cette langue est utilisée à des fins argumentatives.

- *Argumenter ou marquer l'enchainement dans le discours*

En effet, nous *constatons* dans nos entretiens avec les enseignants d'arabe que l'usage du français est aussi opéré pour marquer la cohérence et l'enchainement dans le discours à travers l'argumentation. Nous pouvons observer ce fait par la présence des différents articulateurs logiques dans la totalité des entretiens. Pour la plupart, les articulateurs logiques employés expriment *la cause, la conséquence* et *l'opposition*.

a- Pour exprimer la cause

EAR1 et EAR3 utilisent le terme « *pasque = parce que* » pour exprimer un rapport de cause :

> **A11**. **loughat *lekbayel* +** *ou* euh euh **+ lougha assila *ou* jazairiya *bessah machi* loughat *GAA* el jazairiin** pasque ***machi kamel yahadrouha euh kayennn kayen ghir mwaliha lli yahadrouha*** sinon ***krib kamel manaarfouhach ou manestaaamlouhach*** **/** (*langue des Kabyles + et euh euh + langue ancestrale et algérienne mais ce n'est pas la langue de tous les Algériens pasque ce n'est pas tout le monde qui la parle et il n'y a il n'y a que les natifs de cette langue qui la parlent sinon presque tout le monde ne la connait pas et ne l'utilise pas)/*
>
> **F/Z19.** euh ***hadja bayna* + el aarabiya** pasque **loughat oumhoum *ou loughathoum ou*** l'anglais pasque **loughat ettawasoul** ou **el iilm inchallah** ! **/** (*euh c'est quelque chose d'évident + l'arabe parce que c'est la langue de leur mère et leur langue et l'anglais parce que c'est la langue du développement et des sciences si dieu le veut)/*

b- Pour exprimer la conséquence

Hormis EAR4, tous les autres enseignants ont exprimé un rapport de conséquence en français. EAR2 utilise le terme « *donc* »

> **M4**. ***+ saaafééé ++*** euh ***bdit feel*** euh 1985 donc **euh *rana fel*** 2010 donc ***safé* 25 *sna* elli *rani nkerri fel* madaris / (** *+ cela fait +++euh j'ai commencé en euh 1985 donc euh on est en 2010 donc cela fait 25 ans que j'enseigne dans les écoles*)/
> **M34**. ***fel aarbiya wella ferroumiya kayen*** **kaouaiid *lazem nethakmou fihoum bach nekedrou nahadrou*** donc ***elli mayaarefch mayentekch*** **ellougha sawa'ane *tkoun elaarbiya wella erroumiya hadja bayna*** **/** (*en arabe ou en français il y a des règles grammaticales à connaitre et à maitriser pour pouvoir bien parler)/*

EAR3 et EAR5 utilisent le même terme *« donc »* pour exprimer ce même rapport :

> **F/Z46**. ***aandi*** **talamidh fi essana el *khamsa*** donc ***makach*** **takyim chafahi fil hakika ++ ana *bark endirelhoum*** **ettaabir echchafahi *bach enaawenhoum* fi ennikat /** (*j'ai des élèves de 5ème année donc il n'y a pas d'évaluation de l'oral en réalité ++ je fait juste de l'oral pour les aider dans leurs notes)/*
>
> **H3**. ***euh bdit fel 1999*** donc ça ***safééé*** 99 ***le*** 2009 ***10 snin nzidou zoudj*** donc ***rani fe* 12 *sna* /** *(euh j'ai commencé en 1999 donc cela fait euh de 99 à 2009 ça fait 10 ans plus deux ans donc 12 ans)/*

EAR1, quant à lui, utilise le même terme et ajoute celui de « *logique »* pour marquer à la fois l'évidence et la cohérence dans son discours :

> **A25**. ***fel hakika ou ki ma koulna kbel*** euh **+ ellougha hiya *ou* ethakafa *ikaounou* el assel *ntaa elwahed*** donc c'est lougique + ***ih*** **/** *(en réalité et comme nous l'avons dit avant euh + la langue elle et la culture constituent l'origine d'une personne donc c'est logique + oui)/*

c- Pour exprimer l'opposition

L'expression de l'opposition en français est observable auprès de tous les enseignants d'arabe hormis EAR3. En effet, ce rapport est exprimer à travers le terme « *mais » :*

> **EAR1**
> **A18**. euh **wellahi *maniaaref alakhaterch*** euh ***koulhoum*** euh **koul elloughate *aandhoum* ahamiya** et **khoussouciyan fi edirassa** mais ***nekder enkoul belli loukane djat fi yeddi nkhiyer*** l'anglais / *(euh je jure que je ne sais pas euh toutes euh toutes les langues ont une importance et surtout dans les études mais je peux dire que si ce choix était en ma possession je choisirais l'anglais)/*
> **[…]**
> **A21**. ah ++ ***aala kouli hall rana kamel*** **djazairiin** oui ***kamel khawa annd rabi sebhanou*** mais ***sah kayen ou kayen*** euh **+ *koul wahed asmou ou euh ou koul wahed tarikh familtou ou aslou* bitabaa /** *(ah ++ bon de toutes façons nous sommes tous Algériens et nous sommes tous des frères aux yeux de dieu mais c'est vrai ya des cas et des cas à chacun son nom euh et l'histoire de sa famille et ses origines évidemment)* **/**
>
> **EAR2**
> **M44**. **ellougha *tetbeddel*** mais **ettarika *lala* /** (*la langue change mais pas la méthode*) **/**
>
> **EAR4**
> **A9**. +++ euh mais ***kifech wech mel aarbiya*** ? *(+++ euh mais comment ça quel arabe?)/*
>
> **EAR5**
> **H17**. Bon euh ***eddarjda machi lougha kima*** **el fos'ha *wella* el firanciya** + mais ***eddardja hiya lahdja melaarbiya BARK meme loukan dork fel dza'ir ou fel*** **maghreb *kamel yahadrouha bessah maand'hach* ahamiya *kbira khatch matenktebch*** ++ euh ***eddardja kamel nahadrouha ou netfahmou biha ou na'aarfouha men bekri bessah mkhelta kamel bel français ou l'aarbiya ou* loughate *wahdoukhra*** / (*bon euh l'arabe dialectal n'est pas une langue comme l'arabe littéraire ou le français mais l'arabe algérien N'est QU'un dialecte dérivé de l'arabe littéraire même si aujourd'hui en Algérie et dans le Maghreb entier on parle ce dialecte mais cette forme d'arabe n'a pas vraiment d'importance car elle n'est pas écrite ++ euh l'arabe algérien est parlé et comprise par tout le monde on s'entend avec et on la connait depuis toujours mais elle est métissée d'arabe littéraire et de français et d'autres langues)/*

D'autres éléments du discours en français sont employés pour marquer *l'affirmation, la négation, la pluralité* ou pour *structurer le discours.*

a- Pour marquer l'affirmation

Nous pouvons observer *l'affirmation* par la présence de certains termes tels que « *oui »* et *« d'ailleurs* » pour EAR1 :

> **A17**. **radhi** ++ oui ***bessah nhabou wella nekerhou hada houa essystème ntaaa lebled/*** (*satisfait ++ oui mais qu'on aime ou pas c'est le système du pays)/*
> […]
> **A40**. ***machi sahla khatch*** **ettelmidh *lazem yetaaoued*** **aala samaa had ellougha *bache yekder yentakha oumbaad*** ++ d'ailleurs ***daymen nwassiou elaba'a bache ikhalliou ouladhoum***

> ***ichoufou li dissins animés bel aarabiya*** **aala el kanat el djazairiya** ***wella*** **el aarabiya** ***bache*** l'enfant ***yetaaoued*** **aala ellougha** ***kbel ma yentak'ha + khatch loukan yebka issenna echeikh mayekderch yentak'ha*** **/** *(ce n'est pas facile parce qu'il faut que l'élève s'habitue à entendre cette langue pour pouvoir la prononcer ensuite ++ d'ailleurs on conseille toujours aux parents d'élèves de laisser leurs enfants regarder les dessins animés en arabe sur les chaines télévisées algériennes ou arabes pour qu'ils puissent s'habituer à la langue avant de la prononcer + car s'il attends l'enseignant il ne pourra pas parler dans cette langue)/*

Ce rapport (l'affirmation) est aussi lié à l'illustration dans le discours de EAR1. Cette dernière (l'illustration) est aussi exprimée en français :

> A26.+++ euh oui ***kayen*** par ixemple ***ki yahadrou fi la cour nchoufou belli lekbayel binathoum yahadrou*** soit ***lekbayliya wella elaarbiya eddardja*** mais ***ikhaltoulha bezzaf el franci*** ++ euh ***ou fel klassa aandi tilmidha beche euh beche tefhem kelma saaiba*** **belllougha** ***yelzemelha terdjemha bel firanciya oumbaad tefhem*** **/** *(+++ euh oui y en a par exemple quand ils parlent dans la cour on voit que les Kabyles entre eux parlent soit le kabyle ou alors l'arabe algérien mais ils utilisent beaucoup plus de français avec l'arabe (ils mélangent) ++ euh et dans la classe j'ai une élève qui pour comprendre un mot difficile en arabe littéraire il faut qu'elle la traduise en français pour qu'elle puisse la comprendre après elle comprend) /*

b- Pour marquer la négation

Par opposition à l'affirmation, la négation est aussi employée en français dans le discours des enseignants. Nous l'observons par la présence du terme « *non* »:

> **EAR3**
> **F/Z16**. non **ana wahdi** ***aand moualiya*** ! **/** (*non je suis fille unique)/*

> **EAR4**
> **A21.** NON !! ***kayen ou kayen ++ kayen lekbayel ou echchaouiya ou laarab ou*** ++ enfin ***kayen bezzaf fed'zayir*** surtout ***lekbayel ou laarab*** (RIRES) ***bessah*** l'essentiel ***kamel dziriyine*** **/** *(NON !! ça dépend ++ il y a les Kabyles les Chaouis les Arabes et ++ enfin y'en a beaucoup en Algérie surtout les Kabyles et les Arabes (rires) mais l'essentiel est que ce sont tous des Algériens)/*

c- Pour marquer la pluralité

Nous retrouvons cette expression à travers le terme « *plusieurs* » employé par EAR4 :

> **O7**. ***men*** **djihat elloughate** + euh ***wech mellougha tahadriha*** personnellement ? **/** (*question langues + quelle langue parlez-vous personnellement?)/*
> **A7**. euh ***nahdar*** plusieurs ++ … (*j'en parle plusieurs ++ ...*)*/*

d- Pour structurer le discours

Structurer le discours à travers des éléments (articulateurs logiques) qui permettent le respect de la cohérence dans un discours. Malgré le fait que les entretiens aient eu lieu en arabe (scolaire et algérien) quelques enseignants d'arabe ont fait appel à ce genre d'éléments structuraux à travers les termes « *alors ; d'abord, enfin, même ; avant tout* ».

> **EAR1**
> **A16**. *alors euh* **+** ***wahed euh elkbir rahou fel moutawassit ou yekra kima kamel ettalamidh bel ellougha el aarabiya el fos'ha ou aandou hissa oulla zoudj fil firanciya ou lakhour rahou hna maaya*** **fil ibtidai'i** ***rahou sana thaniya ou yekra bel*** **aarabiya** **/** *(alors euh + il y en a un euh l'ainé qui est au collège et il étudie comme tous les autres élèves en arabe littéraire et il a une ou*

deux séances de français et l'autre est avec moi ici au primaire il est en deuxième année et il étudie en arabe)/
[…]
A41. ***yahadrou*** d'abord ***beddardja oumbaad na'amlou bach yenssaou chwiya eddardja ou yahadrou bel*** **ellougha elfos'ha filkism /** *(ils parlent d'abord en arabe algérien et ensuite on travaille pour qu'ils oublient / mettent de côté cet arabe pour ne parler qu'en arabe littéraire en classe)/*

EAR2

M14. +++ euh **el amazighiyaaa** ? euh ++ ***wech enkoulou*** ? euh bon avant tout **hiya loughat** ***lekbayel ou jdoudi ouuuu + ou*** **lougha** ***ntaana yaani dziriya bessah machi kamel edziryin yahadrouha ih ou krib kamel manaarfouhach ou manestaaamlouhach /***
(+++ euh le tamazight ? euh ++ qu'est-ce qu'on peut dire ? euh bon avant tout c'est la langue des Kabyles et de mes ancêtres eeet + et notre langue je veux dire algérienne mais ce n'est pas tous les Algériens qui le parlent oui et presque tous on ne la connait pas et on ne l'utilise pas) /
[…]
M29. euh ++ umm +++ ***maaandich*** euh enfin ***hadja aadiya*** **+ lougha** ***ou khlass bessah loughetna sabka aaliha*** **/** (euh ++ umm+++ *je n'ai pas enfin c'est quelque chose de normal + c'est une langue comme une autre et c'est tout mais notre langue prime)/*
[…]
M36. ++ ***les franci yahadrou loughethoum mlih ou HNA laarabe nahadrou loughetna thanik*** (RIRES) même si ***kayen dziriyin yahadrou*** tri bien ***elrroumiya*** mais ***machi loughethoum*** **/** (++ *les Français parlent bien leur langue et NOUS les Arabes on parle bien notre langue aussi même s'il y a des Algériens qui parlent bien le français mais ce n'est pas leur langue) /*

EAR3

F/Z27.++ euh ***hadi hadja*** euh ***yaani*** euh **mouchrifa** **+** ***ch'hal enhab kinkoun fi echcharri'aa ou*** **nesmaa** ***hadouk*** **essighar** ***yahadrou*** **bellougha el fos'ha** meme ***loukan yeghelttou fi*** **baadh el kalimat** ***bessah hadja chabba*** *(++ euh c'est quelque chose euh c'est-à-dire euh dont on doit être fier + qu'est-ce que j'aime entendre dans la rue les petits enfants parler cette langue même s'ils font des erreurs mais c'est quelque chose de beau)/*

EAR4

A26. euh +++ (SE GRATTE LA TÊTE) euh ***yaani hadja normal bessah fel*** **moujtama'a** ***enta'ana hadja machi mliha*** enfin ***houma reddouha machi mliha*** **/** *(euh +++ euh en fait c'est quelque chose de normal mais notre société en a fait quelque chose de grave et de pas bien)/*

EAR5

H30. ***ih*** (SOURIRE) euh ***kount rayha n'koul belli el hadra bel*** **fos'ha** ***hadja mliha bessah ki nessem'ou ennas yahadrouha barra n'chouf belli kayen bezzaf yedhahkou khaterch ma'aandhoumch*** l'habitude ***yessem'ou*** alors que ***hadja LAZEM twelli*** normal **+** ***rana blad*** **mouslim** ***ou*** **mou'arrab** ***malazemch nensaouha*** **/** *(oui (sourire) euh j'allais dire que le fait de parler en arabe littéraire à l'extérieur suscite la moquerie et le rire chez ceux qui nous entendent parler car ils n'en ont pas l'habitude alors que c'est quelque chose qui DOIT devenir normal + il ne faut pas oublier que nous appartenons à un pays arabo-musulman) /*

- *Synthétiser ou abréger*

La langue français est aussi utilisée dans le but d'abréger, de synthétiser ou de résumer ce qui a été dit auparavant dans un discours. Ainsi, nous observerons l'emploi des termes « *l'essentiel ; enfin ; en général »* dans différents entretiens.

EAR2 pour abréger sa réponse au sujet de la réussite ou de l'échec des élèves dira :

M20. **radhiii** ? euh ***ih*** **lima la** ? ***yaani*** l'essentiel ***rahou fihoum ou fi*** **ennadjah** ***ntah'oum*** **/** *(satisfait ? euh oui pourquoi pas ?c'est-à-dire que l'essentiel est dans leurs réussites/*

EAR3 pour aborder les origines des élèves :

F/Z21. ***liya + kamel kif-kif*** l'essentiel ***kamel*** **mouslimine** ***ou*** **djazairiyin** ! (*ils sont tous pareils pour moi l'essentiel c'est qu'ils soient tous musulmans et Algériens)/*

Elle poursuit en généralisant une idée socialement reçue :

F/Z23. ***choufiii*** euh madmoiselle ***baynin lekbayel ou baynin loukhrin + lekbayel ibanou fiwoudjouh'houm déjà oumbaad ibanou khatch maihabouch laarab ou eddine ou laarbiya*** en général/ou **maarouf** ***thanik belli lekbayel ihabbou*** **efirancia** ***ou França ou hada men bekri machi jdida*** ! **/** (*écoutez euh mademoiselle les Kabyles sont reconnaissables tout comme les autres + les Kabyles se voient d'abord par rapport à leurs traits physiques ensuite parce qu'ils n'aiment pas les Arabes et la religion et l'arabe en général/ et c'est connu aussi que les Kabyles aiment le français et la France et ce depuis longtemps)* **/**

EAR4, parlant des diverses origines des Algériens, dira :

A21. NON !! ***kayen ou kayen ++ kayen lekbayel ou echchaouiya ou laarab ou*** ++ enfin ***kayen bezzaf fed'zayir*** surtout ***lekbayel ou laarab*** (RIRES) ***bessah*** l'essentiel ***kamel dziriyine*** **/** *(NON !! ça dépend ++ il y a les Kabyles les Chaouis les Arabes et ++ enfin y'en a beaucoup en Algérie surtout les Kabyles et les Arabes (rires) mais l'essentiel est que ce sont tous des Algériens)/*

EAR5, parlant de l'utilisation de l'arabe algérien, résumera en disant :

H11. euh **+** ***belaarbiya normal*** enfin ***beddardja hadja bayna*** **/** *(euh + en arabe normal enfin en arabe dialectal c'est sûr)/*

- *Nommer une langue étrangère / filière*

Indépendamment des points ci-dessus cités, nous avons constaté que toutes les filières et les langues (hormis les variétés d'arabe) sont citées en français :

a- Parlant de l'anglais, EAR 1 dira :

A18. euh **wellahi** ***maniaaref alakhaterch*** euh ***koulhoum*** euh **koul elloughate** ***aandhoum*** **ahamiya** et **khoussouciyan fi edirassa** mais ***nekder enkoul belli loukane djat fi yeddi nkhiyer*** l'anglais / *(euh je jure que je ne sais pas euh toutes euh toutes les langues ont une importance et surtout dans les études mais je peux dire que si ce choix était en ma possession je choisirais l'anglais)/*

b- Parlant du français, EAR4 dira :

A24. ***fel*** hissa ***ntaa el français*** par exemple ***lekbayel ihabbouha ou yetsserhou*** facilement ***fiha bessah laarab chwiya*** + bon ***kayen elli yahadrouha*** mais ***machi kamel ou thanik aandi fel aarbiya lekbayel*** la majorité ***yekhdmou kheir mloukhrin*** donc ***ibanou ++ ou nekedhbou loukan nkoulou belli kamel kif-kif*** **/** *(en séance de français par exemple les Kabyles aiment cette langue et la maitrisent facilement mais pas les Arabes + bon pas tous car il y en a qui la parlent bien même chez moi dans ma séance la majorité des Kabyles travaillent bien en arabe donc on mentirait si on disait que tout le monde est identique en classe)/*

c- Parlant de filières universitaires ou de domaines, EAR2 – parlant des filières d'études de ses enfants – dira :

M18. ***ih yekraou bessah fel djamiaa ntaakoum +*** euh ***wahed + lekbir idir*** thechno ***ou lakhour rah dayer*** commerce / *(oui ils étudient dans votre université + euh il y en a un qui est inscrit en technologie et l'autre en commerce)* /

Soulignons cependant le fait que ce dernier point est paradoxal. En effet, le fait de nommer les filières et les langues en français est un fait mais ce dernier peut être relié à la pratique de l'arabe algérien où les langues (sauf l'arabe dans toutes ses variétés) et les filières et domaines (universitaires et professionnels) sont nommés en français… algérien.

Tableau 9: tableau récapitulatif des discours et des pratiques langagières des enseignants[96]

Où ? / Enquêtés	À l'école					À l'extérieur de l'école					À la maison				
	Fr[97]	Ar/l	Ar/a	Tm	An	Fr	Ar/l	Ar/a	Tm	An	Fr	Ar/l	Ar/a	Tm	An
EFR1	x	o	x	+	o	+	+	x	+	+	x	+	x	+	+
EFR2	x	+	x	+	o	+	+	x	+	+	x	+	x	+	+
EFR3	x	+	+	+	+	x	+	x	+	+	x	+	x	+	+
EFR4	x	+	x	+	+	+	+	x	+	+	x	+	x	+	+
EFR5	x	+	x	+	+	o	+	x	+	+	o	+	x	+	+
EAR1	o	x	+	+	+	o	+	x	+	+	+	+	x	+	+
EAR2	+	x	x	+	+	o	+	x	+	+	+	+	x	x	+
EAR3	+	x	x	+	+	+	x	x	+	+	+	x	x	+	+
EAR4	x	x	x	+	+	x	o	x	+	+	x	+	x	+	o
EAR5	+	x	x	+	+	+	x	x	+	+	+	x	x	+	+
TOTAL	**06**	**05**	**08**	**00**	**02**	**02**	**02**	**10**	**00**	**00**	**05**	**02**	**10**	**01**	**01**

Parler des langues qui nous entourent est visiblement complexe pour les enseignants interrogés. Étudier leurs pratiques langagières confirme la complexité linguistique algérienne et blidéenne. En effet, à travers les réponses des enseignants de français et d'arabe au sujet des langues en présence nous avons constaté un certain contraste dans leur conscience (ou pas) du bi-plurilinguisme algérien. Nous utilisons sciemment le terme de *contraste* dans la mesure où les discours sur les langues sont mitigés, partagés entre le fait d'accepter ou de rejeter ce plurilinguisme. Nous avons, dans ce sens, vu des

96 Clé pour la lecture du tableau :
x = citée et utilisée.
o = citée mais non utilisée.
+ = ni citée ni utilisée.
97 **Fr** = français ; **Ar/l** = arabe littéraire ; **Ar/a**= arabe algérien ; **Tm**= Tamazight ; **An**= anglais.

enseignants prendre conscience de ce bi-plurilinguisme et d'autres refuser l'idée même d'un pays plurilingue.

SYNTHÈSE ET COMPARAISONS DES RÉSULTATS DE LA PARTIE 2

Ces discours sur les langues ont été opposés au discours dans telle ou telle langues (les pratiques effectives) où il nous apparait que le plurilinguisme fait intégralement partie des pratiques langagières quotidiennes des enseignants. En effet, les enseignants passent de l'arabe algérien, à l'arabe littéraire, au français. N'est-ce pas là une preuve de code switching ? N'est-ce pas là, la définition même de l'arabe algérien (arabe et français mélangés) ? Ou est-ce une sorte de français spécifique aux Algérien ? (Voir tableau 8 p. 109).

L'analyse des discours sur les langues et les pratiques langagières nous a menée à la conclusion qu'à Blida, il est *évident* et *souhaitable* de parler arabe littéraire pour des raisons spirituelles, religieuses et scolaires ; *normal et évident* de parler arabe algérien car :

1- c'est la langue première de la majorité des enseignants interrogés
2- c'est la langue qui permet la communication au quotidien ;

Et *normal* de parler français car c'est une langue qui fait partie de l'arabe algérien.

Malgré l'émergence d'une situation clairement plurilingue, les entretiens menés avec les enseignants peignent aussi une situation diglossique et conflictuelle. En effet, l'arabe algérien est vu comme un « *dialecte* », comme l'opposé de l'arabe littéraire qui, lui, représente la pureté, le Sacré, l'Institution (idéologie) etc.. Le statut du français est, selon les dires des enseignants interrogés, conflictuel : aux vues de l'histoire, il se veut langue étrangère, mais aux vues des pratiques, il se rapproche plus du statut de langue seconde[98]

Évident, *normal*, *pure, dialecte …etc.* n'est-ce pas là une référence et une passerelle vers l'image et les comportements qu'un individu peut avoir envers telle ou telle langue ?

Pour répondre à cette question, nous avons donc besoin, dans un premier temps, de nous pencher sur les notions de représentations et d'attitudes. Et, dans un second temps, de mettre en lumières les représentations ainsi que les attitudes qu'ont les enseignants des / envers les langues qui les entourent.

98 Voir ci-dessus (*Cf.* Part.1-Chap.1 – 2.3).

CONCLUSION (S) PARTIELLE (S)

Au terme de cette première partie, conceptuelle et contextuelle, d'analyse liée à la première sous-hypothèse de notre travail, nous avons pu entrevoir un contexte sociolinguistique à la fois riche et problématique. En effet, parler de la complexité du terrain algérien, dans sa globalité, n'est pas novateur. Un terrain, comme nous l'aurons compris, tout en contrastes : nous y retrouvons mêlés l'identité et l'altérité ; l'acceptation et le rejet (de langues et de cultures) ; la conscience d'un plurilinguisme et la présence de cette « langue » à la fois choyée, première, « algérienne » mais minorée et rejetée au rang de dialecte ou de langue impure. Une langue qui, pourtant, est le trait d'union dans la communication intercommunautaire en Algérie. Cette langue algérienne suscite une polémique et est à elle seule une véritable problématique sociolinguistique en Algérie. Parler cette langue est « *normal* » et « *logique* » mais la reconnaître en tant que langue première et nationale serait un affront envers l'une de ses principales composantes de l'identité algérienne (acquise en 1962) : *l'arabe littéraire*. Nous l'aurons compris, ce qui confère le rang de langue nationale et officielle à l'arabe littéraire n'est autre que la *religion*, le sacré. En d'autres termes, détrôner l'arabe littéraire ou amener l'arabe algérien au même titre serait vu est vécu comme une sorte d'affront à ce « *Sacré* ».

Dans cette partie, nous avons non-seulement voulu tracer le tableau sociolinguistique algérien mais nous nous sommes intéressée de plus près au contexte blidéen. Nous inscrivant au carrefour de deux disciplines (la sociolinguistique et la didactique) nous avons lié le contexte sociolinguistique algérien et blidéen à la didactique de l'oral à l'école primaire. Et l'aspect plus ou moins novateur de ce travail réside non seulement dans la création d'un lien entre le contexte sociolinguistique algérien et la didactique de l'oral mais aussi, et surtout, dans la mise en vis-à-vis de l'enseignement de l'oral en français et de celui en arabe. Ces aspects sociolinguistique et didactique tournent autour d'un point – que nous avons voulu – central de cette thèse : les représentations sociales et sociolinguistiques.

D'ailleurs, les deux premières sous-hypothèses stipulaient que :

1- *les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les langues utilisées ou en contact diffèreraient en fonction de la langue enseignée et de la langue d'origine (s) des élèves.*
2- *Les discours des enseignants du primaire sur l'oral et son enseignement diffèreraient en fonction de la langue enseignée.*

Après enquête auprès des enseignants de français et d'arabe, trois principaux résultats se sont dégagés de nos entretiens :

- **La dominance de l'arabe algérien chez les deux catégories d'enseignants tant au niveau de leurs discours qu'au niveau de leurs pratiques**

  Dans le cadre des pratiques langagières, lors des entretiens directifs, les enseignants se sont, en majorité, exprimés en arabe algérien et en français. Signalons cependant que les enseignants d'arabe ont eu plus souvent recours à l'arabe algérien que les enseignants de français qui ont, dans la majorité du temps, parlé en français.

  Du point de vue des représentations, l'arabe algérien est d'une part et selon les enseignants, lié à l'identité algérienne. En effet, utiliser cette langue est « *normal* », « *logique et évident* ». En fait et sans conteste, c'est la langue « *première* » vu que « *tout le monde la parle et la comprend* ». D'autre part, et dès que la reconnaissance de cette langue est « prononcée » une sorte de mise au point s'impose non seulement par rapport à l'arabe littéraire mais surtout à ce que cette dernière langue représente : « *la religion, l'Islam, le Sacré* ».

  Par rapport aux élèves, selon les discours des enseignants, les élèves parlent systématiquement en arabe algérien. Dès qu'ils ne comprennent pas quelque chose, ils ont recours à cette langue. Ce discours a par ailleurs été vérifié lors de nos observations de classe où les élèves avaient tendance à poser leurs questions ou à discuter entre eux en arabe algérien.

- **La présence et l'utilisation du français est remarquée dans les discours**

  Le français fait partie intégrante dans la composition de l'arabe algérien. Donc il est presque impossible de prononcer une phrase en arabe algérien sans avoir recours à un mot, un groupe de mots d'origine française. Nous parlons d'origine

vu que ces mots subissent souvent des transformations « algériennes » dans leur conjugaison, leur prononciation, ou encore dans leur orthographe.

Lors des entretiens avec les enseignants de français, la communication en français était aisée ; les échanges se faisaient en français. Par contre, avec les enseignants d'arabe les échanges ont été plurilingues puisque nous avons eu recours aux trois langues : français, arabe algérien et arabe littéraire.

Par rapport aux élèves, selon les discours recueillis, les élèves d'origine kabyle seraient plus à l'aise en français … et en arabe que ceux d'origine arabe. Une théorie déjà défendue par le chercheure et collègue Menguellat Hakim qui, dans sa thèse de doctorat, a lié la compétence de lecture aux aspects sociolinguistiques.

- **L'arabe de référence (dit *scolaire* par les enseignants interrogés) est restreint au niveau scolaire et religieux**

  Comme toute situation diglossique et glottophagique, il y a toujours une langue dominante et une autre dominée ; mais dans le cas de l'Algérie, le problème est beaucoup plus profond. En effet, comme stipulé plus haut (dans le premier résultat) la problématique et la polémique autour de l'arabe et ses variétés renvoie à plus qu'une simple diglossie axée sur des principes politiques et économiques. En fait, la représentation de l'arabe de référence n'est autre que celle de la religion (l'Islam). Le malaise dans lequel se trouvaient les enseignants lors des entretiens était palpable et remarquable vu qu'ils associent systématiquement langue et religion et que considérer l'arabe algérien comme une langue à part entière pourrait signifier une sorte de déclin, non seulement de la langue mais surtout, de la religion.

Indépendamment des langues, de leurs statuts respectifs et de leurs usages, les représentations que nous pouvons tous avoir sur ces langues sont d'autant plus importantes. Cette notion (les représentations) se retrouve dans notre travail à être une charnière sensée relié les diverses parties de notre thèse. Ces représentations sont donc aussi importantes sur la scène sociolinguistique que sur la scène didactique.

PARTIE 3

LES REPRÉSENTATIONS : CONCEPTS ET ANALYSES

Les représentations, selon le DDL (Galisson R. et Coste D., 1976), sont le matériau mental sur lequel s'exercent ou prennent appui les processus cognitifs. Constitués de réseaux et de concepts installés dans la mémoire à long terme, elles ont trait aux domaines de références abordés, à la situation sociale qui définit les conditions de production et d'interprétation du discours ainsi qu'au type de langue produit ou à produire. Ainsi, « *on appelle représentations l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle.* » (Pendanx M., 1998 : 11).

Dans le cadre de notre thèse, et comme dans la seconde partie, nous avons scindé cette partie en deux volets. Nous nous attarderons, dans un premier volet, à définir la notion de représentations (*Cf.* 1), puis, nous verrons les fonctions des représentations sociales (*Cf.* 2) ainsi que la *théorie du noyau central* (*Cf.* 3). Parler de représentations nous engage systématiquement dans la distinction entre représentations, attitudes et motivation (*Cf.* 4).

Dans notre recherche, nous nous intéressons principalement aux représentations sociolinguistiques : une sorte de représentations des langues et des cultures. Nous nous attarderons donc à en parler (*Cf.* 5). Enfin, nous tenterons d'expliquer le rôle des représentations sociales en didactique des langues (*Cf.* 6). Enfin, nous tenterons de comprendre comment (et si) nous pouvons agir sur les représentations en contexte didactique (*Cf.* 7).

Par ailleurs, et dans le contexte de notre actuelle recherche, nous nous focaliserons sur une étude menée en 2007 et portant sur l'impact des représentations sociales sur la langue française et particulièrement sur l'oral en français.

Le second volet de cette partie sera consacré à l'analyse de notre corpus.

CHAPITRE 1

LES REPÉSENTATIONS : DÉFINITION DU CONCEPT

Comme mentionné en introduction à la deuxième partie de cette recherche, ce premier chapitre est dédié à la notion de représentations sociales. Nous nous attèlerons donc à définir cette notion en tentant de prendre en considération plusieurs dimensions : sociale, psychologique, sociolinguistique et didactique.

1- Qu'est-ce que les représentations sociales ?

« *Au sens large, la représentation désigne une activité mentale : rendre présent à l'esprit un objet ou un événement absent. Elle peut être considérée comme un mode de connaissance de la réalité.* » (Pfeuti S, 1996 : 32). Il s'agit d'une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'Homme et de la société, et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues – cultures, une position théorique de premier plan. L'origine en est ancienne mais on peut dire que la sociologie d'E. Durkheim, sous la domination de « *représentation collective* » est responsable de son entrée dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux.

Cependant, c'est la psychologie sociale plus connue sous le nom de Sociologie qui va en promouvoir l'usage actuel grâce aux travaux de S. Moscovici en 1960 sur la psychanalyse et les images qu'elle suscitait au sein de la société française de l'après-guerre. Ainsi, on parlera dès lors de « *représentations sociales* ». Alors qu'est-ce que les représentations sociales ?

La représentation sociale est un mode spécifique de connaissance. Dans un groupe social donné, la représentation collective d'un objet correspond à un ensemble d'informations, d'opinions, et de croyances relatives à cet objet. La représentation va fournir des notions prêtes à l'emploi, et un système de relations entre ces notions permettant aussi, l'interprétation, l'explication, et la prédiction. Travailler sur une représentation, c'est : « o*bserver comment cet ensemble de valeurs, de normes sociales, et de modèles culturels, est pensé et vécu par des individus de notre société ; étudier comment s'élabore, se structure logiquement, et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux* ». (Herzlich C., 1984 : 24)

Durkheim (1898) abandonne la notion de représentation collective pour s'intéresser aux représentations sociales, il essaye de comprendre en quoi la production intellectuelle des groupes sociaux, joue un rôle dans la pratique sociale. Il propose la notion de

représentation collective pour expliquer divers problèmes d'ordre sociologique. Selon Durkheim, la société forme un tout, une entité originale, différente de la simple somme des individus qui la composent. En parlant de représentation collective, Durkheim fait apparaître une idée de contrainte sur l'individu : la représentation impose à l'individu des manières de penser et d'agir, et se matérialise dans les institutions sociales au moyen de règles sociales, morales et juridiques. On retiendra de Durkheim, l'idée d'une supériorité des éléments sociaux (Moscovici S., 1960 : 635) : conscience collective, et représentation collective sur les éléments individuels.

C'est à Moscovici (1960), que l'on doit reprise et renouveau des acquis durkheimiens.

Selon lui « *les représentations sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications* ». Ces savoirs naturels constituent les spécificités des groupes sociaux qu'ils les ont produits.

Pour lui, les représentations sociales « *apparaissent comme des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers de individus et des groupes* » (Moscovici S., 1987 : 64). Les représentations sociales sont :

> ... des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implication qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts, un style de discours qui leur est propre. Nous n'y voyons pas uniquement des «opinions sur», des «images de» ou des «attitudes envers», mais des «théories», des «sciences» sui generis, destinées à la découverte du réel et à son ordination ... [une représentation sociale] est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation : tout d'abord, instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer ; ensuite assurer la communication entre les membres d'une communauté. (Moscovici S., 1960 : 635).

En effet, les représentations ont toujours été définies comme étant des images et des perceptions que se font les acteurs de la société. Ainsi, les représentations sont un « système de valeurs », les valeurs elles-mêmes sont partagées dans la société.

Selon Abric J-C. « *La représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu où un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » Abric J-C (*Idem*).

Ainsi, pour Abric (1984) les représentations sociales sont la reconstitution et la reconstruction du réel tel qu'il est perçu par l'individu. Pour Jodelet D. (1984), les représentations sont les savoirs et les connaissances communs et partagés par toute une société : « *le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de*

processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement il désigne une forme de pensée sociale. »

Aussi, elles représentent des moyens de communication et d'intercompréhension dans le contexte social :

> Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéel. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.
> Le marquage social des contenus et des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

Ainsi, toujours pour D. Jodelet, (1989) qui résume ses propos, les représentations sont :

> Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (…) On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (…), la diffusion des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. (*Idem).*

Pour D. Jodelet, qui fait le résumé des deux premières définitions, les représentations sont une forme de pensée sociale. En effet, selon elle, les représentations sont présentes dans tous les domaines, elles orientent nos pratiques et régissent nos relations vis-à-vis des autres et vis-à-vis de certains domaines comme celui des langues par exemple. D'ailleurs, W. Doise (1973) propose une définition psychosociologique des représentations sociales. Il les définit comme : « *des principes générateurs de prises de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports* » (Doise W., 1973 : 246).

Nous comprenons, ainsi, que les représentations sociales sont à la fois **produits** et **activités** : en tant que produit, «*... elle désigne des contenus, s'organise en thèmes et en discours sur la réalité.* », mais elle constitue également une activité mentale, « *...un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets* » (*Idem*)

Ainsi, les auteurs s'accordent à dire que les représentations sont un univers de croyances, d'opinions, d'attitudes[99] organisées autour d'une signification centrale[100] et répondant à un fonctionnement particulier[101]. Puisque nous nous faisons des représentations sur tout et de tout.

En plus de vouloir définir et comprendre cette notion, les chercheurs ont tenté de dégager les divers constituants des représentations et d'observer comment s'organisent les systèmes de représentations sociales. C'est ce que Moscovici appelle en 1961 « *l'analyse dimensionnelle* » et « *l'analyse dynamique* ».

L'analyse dimensionnelle repose sur trois (03) points essentiels :

1.1- Représentations sociales et préjugés

Le préjugé implique le rejet de l' « *autre* » en tant que membre d'un groupe envers lequel on entretient des sentiments négatifs (catégorisation négative). Allport (1991) a ainsi défini le préjugé comme une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe ou envers les membres d'un groupe qui repose sur une généralisation erronée et rigide :

« On peut ainsi entretenir des préjugés à l'endroit des membres de n'importe quelle catégorie sociale autre que la sienne et envers laquelle on éprouve des sentiments défavorables ». Les préjugés sont aussi connus sous la dénomination d' « *idées reçues ».* (*Idem*). Par exemple, les étudiants choisissent leur spécialités par rapport à des idées reçues (bonnes ou mauvaises) cas des étudiants en licence de français qui, par exemple, choisissent l'option didactique parce qu' « *on leur a dit* » que c'était plus facile que l'option littéraire. Donc, il s'agit d'influence des autres sur l'individu.

Aussi, selon Abric, il existe une autre cognition qui se retrouve très souvent face aux précédentes et face aux représentations sociales. Cette cognition est appelée « pratique ». Selon Abric, les pratiques sociales sont influencées par les représentations

---

99 Nous reviendrons sur la notion d'attitude plus tard dans notre discours et nous marquerons la différence et la complémentarité qui existent entre ces deux notions (représentations et attitudes).

100 Les représentations sociales se composent de deux systèmes complémentaires (le système central et le système périphérique), eux-mêmes hiérarchisées en éléments descriptifs, fonctionnels, normatifs plus ou mo*in*s négociables. Ces deux systèmes ne sont pas structurés et organisés une fois pour toute.

101 Selon S. Moscovici, la représentation à deux (2) fonctions :

• Celle d'*objectivation* d'abord, qui rend compte de la manière dont un *in*dividu sélectionne certa*in*es *in*formations et les transforme en images signifiantes.

• Celle d'*ancrage* qui permet d'adapter pour *in*corporer l'élément mo*in*s familier au se*in* des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà.

sociales. C'est-à-dire que l'individu réagit dans une situation donnée en fonction de ses représentations. Donc la pratique sociale est synonyme de réaction sociale ou de comportement (voir fig. 7). *« Les comportements des individus ne sont pas déterminés par les caractéristiques «objectives» de la situation, mais par la représentation des sujets à propos de cette situation » :*

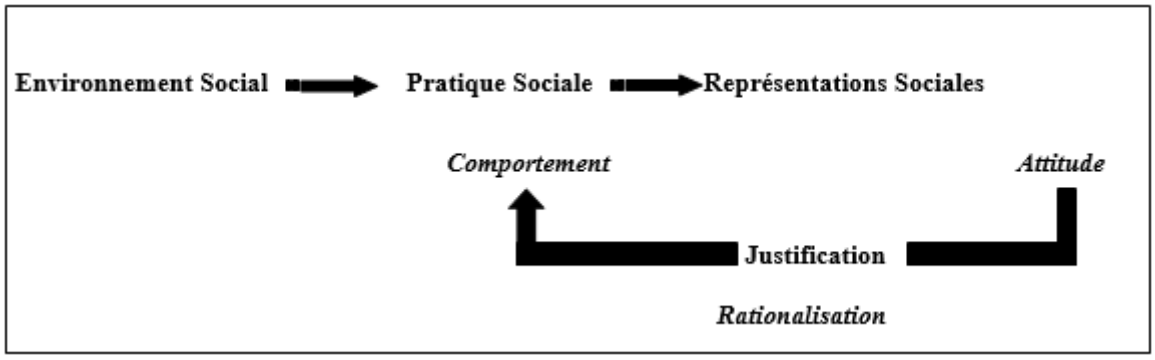


Figure 7: Relation entre pratiques et représentations sociales

Nous pouvons déduire, en fonction de la figure 7, que les individus réagissent ou se comportent en société en fonction d'attitudes générées par des représentations sociales. Ainsi, la représentation sociale d'un objet devient la justification rationnelle d'un comportement vis-à-vis de cet objet. Ces différents comportements et réactions peuvent se manifester quant à des objets du quotidien relevant du domaine social, psychologique et linguistique. Ces représentations peuvent, donc, interférer dans tous les lieux accessibles à l'individu. La classe de langue n'échappe pas à ce phénomène pourtant « *abstrait* ».

1.2- Les trois dimensions

Serge Moscovici distingue trois dimensions essentielles dans les représentations qu'un individu se fait d'un objet :

- *Les champs des représentations ou la dimension structurale* qui correspond au choix qu'opère l'individu quant à la sélection de tel ou tel aspect de l'objet en question et d'en négliger un ou d'autres.
- *L'information ou la dimension informative* qui renvoie à la source des connaissances, à leurs aspects quantitatif et qualitatif plus ou moins stéréotypés.

- *L'attitude*[102] *ou la dimension attitudinale* qui est l'expression et / ou l'orientation positive ou négative envers l'objet. Cette dernière dimension peut exister en chaque individu sans la présence des deux premières. Comme le stipule Berger C. 1995, cette dimension apparait comme « *génétiquement première* ». En effet, les individus (NOUS) ont généralement tendance à se représenter un objet en ayant déjà pris une position (négative ou positive) vis-à-vis de ce dernier.

L'analyse dynamique quant à elle, s'attribue comme tâche de découvrir comment fonctionnent et s'élaborent les représentations. Moscovici met et exergue deux (02) processus : l'objectivation et l'ancrage.

- *L'objectivation* a pour fonction principale de rendre concret ce qui, à la base, est abstrait. Il schématise sommairement les images relatives à l'objet représenté en agissant comme un mécanisme de sélection et de dissociation d'une pensée ou d'une affirmation. Selon Doise W. (1992), dans ce processus « *tout se passe comme si le sens commun ne tolérait pas l'existence d'une liaison entre les éléments de savoirs qu'il assimile et des systèmes de savoir d'un autre ordre.* »
  En classe, par contre, on aura tendance à tendre vers le mouvement inverse, c'est-à-dire qu'on cherchera à relier les éléments, à mettre en place des cadres de références et à dégager une certaine logique, et cela dans le but de produire du sens.
- *L'ancrage* s'occupe d'intégrer de nouveaux éléments à l'intérieur de réseau de connaissances déjà existantes ou familières. En effet, une nouvelle représentation ne sera intégrée que si elle est compatible avec le système de représentations de l'individu. Et cela même si, en réalité, une nouvelle représentation viendrait, logiquement, contribuer à l'évolution du système.

Ces deux processus viennent vraisemblablement faire évoluer et même transformer certaines représentations voire tout le système de représentations[103] , cependant il n'est pas garanti d'atteindre cette évolution et / ou transformation dans la mesure où dans

102 La notion d' « attitude » sera abordée de manière plus approfondie dans un autre sous-chapitre.
103 Un système de représentations est *in*dividuel ou social.

certains cas, un phénomène apparait et vient freiner voire bloquer l'évolution du système de représentations. Ce phénomène est connu sous le nom de *résistance.*

1.3- La résistance

Ce que nous appelons *résistance* est dans le cas des représentations sociales le fait de *refuser* voire de *rejeter* une nouvelle représentation ou un nouvel objet. Dans le cas de l'apprentissage des langues, ce rejet et fréquemment observable. En effet, en Algérie par exemple ce phénomène de résistance existe concernant les langues et suscite encore de nos jours de grands débats. Ce refus est très souvent observable via les représentations qu'ont élèves, enseignants et société vis-à-vis des langues en présence. D'ailleurs, lors d'une recherche menée (Aci O. & Rispail M., 2007) sur l'impact des représentations sociales sur l'enseignement apprentissage du français oral en Algérie, des résultats à la fois « surprenants » et « attendus » ont été observés :

Les élèves ont souvent des représentations négatives du français, ils la qualifient souvent de : langue du *colonisateur français*[104] ; *langue des femmes*[105] ; *langue difficile* ; *inutile en Algérie* ; certains évoquent même l'aspect religieux en comparant les deux langues (française et arabe littéraire) et en soulignant le fait que *seul l'arabe doit être reconnue en Algérie*.

Les enseignants[106] interrogés quant à eux avaient des avis divergents sur la question. En effet, certains ne manquaient pas de marquer certaines représentations déjà évoquées par les élèves comme celle relative à l'histoire ou encore le fait que la langue française n'est pas la langue des Algériens. D'autres, par contre, avaient des représentations que nous qualifierons de positives en disant que c'est une langue dont les élèves auraient besoin plus tard, que c'est une langue de savoir… etc. Aussi, dans le domaine pédagogique, certains chercheurs parlent-ils de « *déstructuration cognitive »* et de « *déstabilisation affective de l'apprenant »* (Delevay M. 1993 : 10).

Par ailleurs, le phénomène de rejet de la langue française est aussi observable à l'extérieur de la classe, en société où beaucoup de personnes rejettent en bloc cette

104 En référence à l'histoire commune entre l'Algérie et la France.

105 Cette représentation est, dans la majorité des cas, exprimée de manière péjorative. Pour les élèves en questions, les femmes ciblées dans leurs représentations sont des femmes de mœurs légères.

106 Les enseignants concernés par cette enquête appartenaient tous au cycle secondaire. Tous enseignants de langue française.

langue stipulant que ce n'est pas « *notre*[107] » langue. Cette affirmation est souvent exprimée par une phrase dite dans une situation quotidienne vécue en Algérie :

Exemple :

Si deux (02) personnes dialoguent entre elles en français à l'extérieur (dans la rue) elles se voient très fréquemment réprimandées par d'autres personnes de passage. Cette désapprobation ou réprimande est, quant à elle, exprimée « *ahadrou bel aarbiya » (parlez en arabe) ou encore « khellouna mel françi » (dans le sens de : laissez tomber le français).*

Cet exemple est très représentatif de la réalité algérienne concernant les représentations de la langue française[108] et particulièrement de la résistance face à cet objet qu'est cette langue.

Même définie, la notion de représentation reste encore abstraite et donc non palpable. Cependant, une question se pose et s'impose à nous : à quoi servent les représentations ? En d'autres termes : quelles sont les fonctions de cette notion ?

2- Les fonctions des représentations sociales

Différentes fonctions ont été relevées par Moscovici (1961), Jodelet (1984), Abric (1994), ou encore Mulkay (2006). Les plus récurrentes sont au nombre de cinq (05) :

a- Fonction interprétative : les représentations sociales aident l'individu et la société à comprendre et expliquer la réalité et tous les phénomènes qualifiés d'étranges.

b- Fonction de guide et d'orientation : en effet, les représentations sociales sont une forme de guide qui oriente l'action et les relations sociales dans la définition de la finalité d'une situation donnée. Cette fonction permet de produire un « *système d'anticipation et d'attente* » (*Idem*) c'est-à-dire que l'individu va procéder à une sélection et un filtrage des informations en fonction de son système de représentations. Donc, cette fonction et « prescriptive de comportements et de pratiques » (*Idem)*, elle définit ce qui est acceptable, licite voire moral et ce qui ne l'est pas dans une situation donnée.

c- Fonction justificative : cette fonction cible particulièrement la justification des pratiques et des comportements en fonction de la situation. En effet, les

107 Langue première et quotidienne des Algériens.

108 Nous aborderons plus amplement les représentations de la langue française en Algérie dans un autre po*in*t.

représentations qu'a un individu d'un objet peuvent expliquer et donc justifier sa réaction, son comportement et ses pratiques envers l'objet en question.

d- Fonction communicative : les représentations ont une fonction communicative dans la mesure où elles permettent la fluidité de la communication et surtout de compréhension « *inter et intra-individuelle* » (Flament C. & Rouquette M-L., 2003 : 21). Jodelet (1989) parlerait plus d'organisation des communications sociales : « *... systèmes d'interprétations régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent nos conduites et les communications sociales… »* (Jodelet D., 1989, *Op. Cit.* : 36).

e- Fonction identitaire : les représentations sociales sont peuvent à la fois construire et définir l'identité psycho-sociale d'un individu et la préserver. Cette fonction est qualifiée de « positive » par différents auteurs.

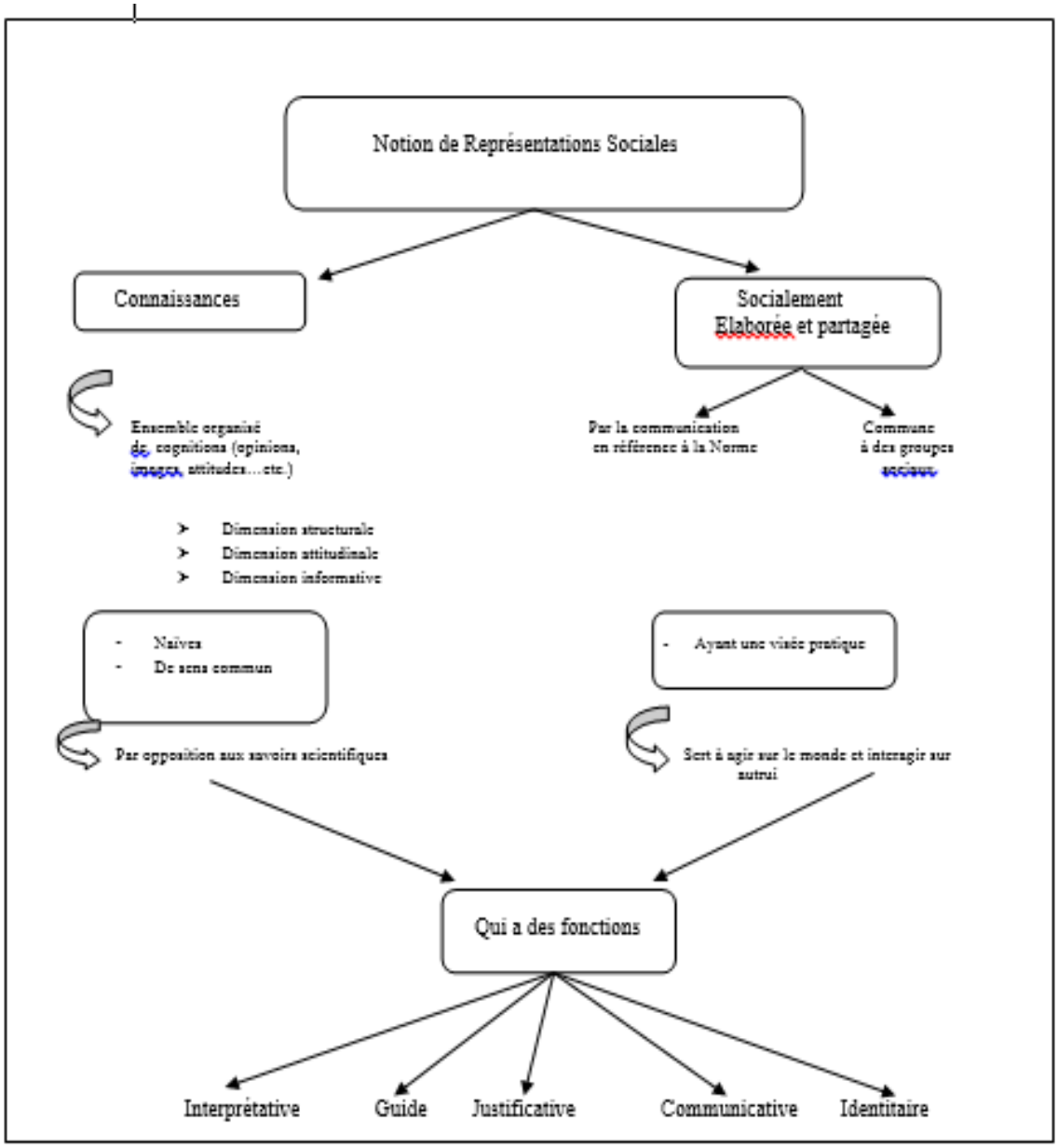


Figure 8: Récapitulation schématisée de la notion de représentations sociales[109]

109 Élaboré par nous-même.

Outre les recherches établies par Moscovici et Jodelet, des études plus récentes menées par Abric ont démontré l'existence du « *noyau centrale* » une nouvelle acception qui est reconnue, aujourd'hui, comme l'élément le plus important dans la formation, l'évolution et la transformation de la représentation.

3- La théorie du noyau central

Nous parlons d'une théorie qui s'articule autour d'une hypothèse émise par Abric (1988) et qui stipule que « *toute représentation est organisée autour du noyau central* ». Ce dernier (noyau) est composé d'éléments objectivés, ordonnés en un schéma simplifié de l'objet. Selon Moscovici il s'agit d'un noyau figuratif autour duquel va se former la représentation sociale. L'idée principale de cette théorie est que dans l'ensemble des cognitions se rapportant à un objet de représentation, existent des éléments qui jouent des rôles différents. Ces éléments appelés éléments centraux se regroupent en une structure qu'Abric (1994) appelle « *noyau central* » ou encore « *noyau structurant* ». Ce noyau assure deux fonctions essentielles :

- **une fonction génératrice de sens** : ce noyau permet de créer ou de transformer la signification d'éléments spécifiques à la représentation de l'objet en question. Ce noyau est donc ce par quoi les éléments prennent un sens ;
- **une fonction organisatrice :** C'est autour du noyau central que s'organisent les autres cognitions de la représentation. Son rôle étant celui de déterminer le lien entre les éléments de la représentation. Il assure donc la stabilisation de la représentation sociale vis-à-vis d'un objet.

Par ailleurs, le noyau structure à son tour les cognitions se rapportant à l'objet de la représentation. Ces cognitions placées sous la dépendance du noyau sont appelées les éléments périphériques. Si le noyau structurant peut se comprendre comme la partie abstraite de la représentation, le système périphérique doit être entendu comme la partie concrète et opérationnelle.

Le noyau central et les éléments périphériques fonctionnent bien comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique mais complémentaire de l'autre. Leur organisation, comme leur fonctionnement est régie par un double système :

- **Le système central** structurant les cognitions relatives à l'objet, fruit des déterminismes historiques et sociaux auxquels est soumis le groupe social. Le système central, constitué par le noyau central de la représentation est directement lié et déterminé par les conditions historiques, sociologiques, et idéologiques. Il est marqué par la mémoire collective du groupe et aussi par le système de normes auquel il se réfère. Ce système constitue la base commune collectivement partagée des représentations sociales. Sa fonction est consensuelle c'est par lui que se réalise et se définit l'homogénéité d'un groupe social. Le système central est stable, cohérent, il résiste au changement assurant ainsi une deuxième fonction celle de la continuité et de la permanence de la représentation. Ce système est relativement indépendant du contexte social et matériel dans lequel la représentation est mise en évidence.
- **Le système périphérique,** en prise avec les contingences quotidiennes, permet dans certaines mesures l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés. Ce système est fonctionnel, c'est grâce à lui que la représentation peut s'inscrire dans la réalité du moment. Contrairement au système central, qui est plus sensible et déterminé par les caractéristiques du contexte immédiat.

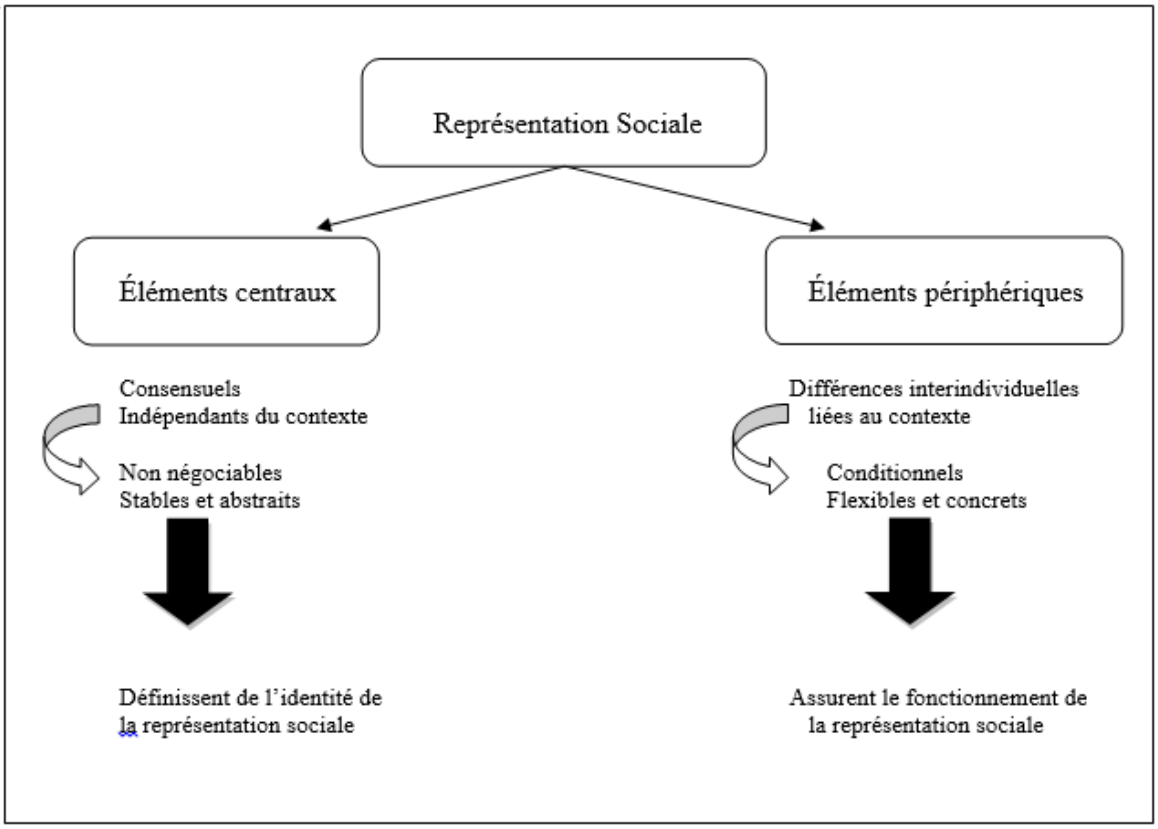


Figure 9: La théorie du noyau central (ABRIC, 1988).

Ainsi, le noyau central est composé d'un petit nombre d'éléments dont la présence est primordiale pour lier la représentation à l'objet lui-même. Ce noyau assure à la fois la signification (fonction génératrice), l'organisation (fonction organisatrice) et la cohérence ainsi que la stabilité de la représentation (fonction stabilisatrice). Nous pouvons donc déduire que si l'un des éléments du noyau central est modifié, la représentation va obligatoirement évoluer ou se transformer. Comme nous pouvons le constater dans le schéma ci-dessus, le noyau est composé d'éléments prioritaires qu'on qualifie d'inconditionnels ou de non négociables ; et d'éléments adjoints qui prennent leur valeur par adjonction aux premiers, ces derniers étant qualifiés comme conditionnels.

Présentement, nous allons marquer l'articulation, le lien et les différences entre les représentations sociales et d'autres notions ou cognitions que nous avons tendance à employer les unes pour les autres. Ces notions sont à la fois différentes et complémentaires avec les représentations sociales. Dans ce contexte, nous ciblons les

notions d'attitude, de motif, de motivation, de pratique, de perception, de stéréotype, de préjugé et de cliché. (Voir Figure 10, p. 140).

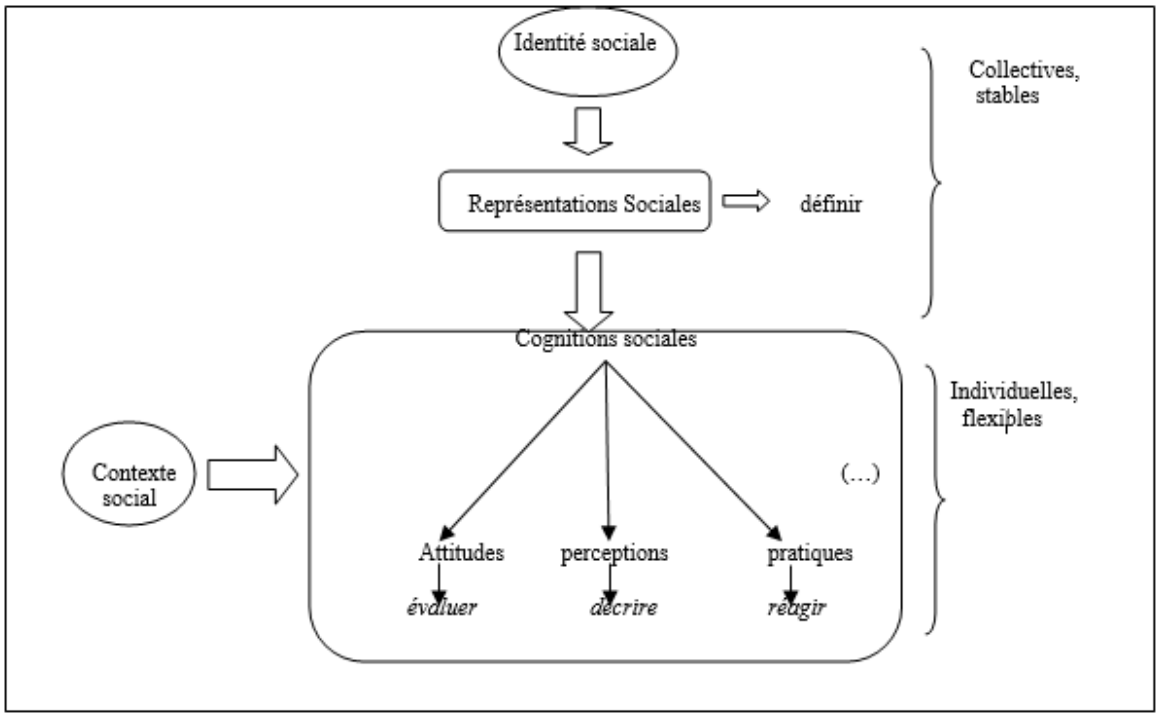


Figure 10: Articulation entre représentations sociales et d'autres formes de cognitions

4- Représentations sociales, motifs et attitudes : quelle (s) différence (s) ?

Les études portant sur les perceptions des individus concernant des objets comme les langues et leurs usages ont été principalement problématisées, à partir des années 1960, à travers la notion d'attitude, et ceci dans plusieurs directions. Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements et les pratiques linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs.

Les deux notions, celle de **représentation** et celle d'**attitude**, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : *« une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet »* (Py B., 2000 :14). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock

de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.

Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. Selon Billiez et Millet (2001 : 31-49),

> … d'une part, les difficultés qu'il y a à démêler représentations et attitudes dans les discours pourraient bien être dues à l'imbrication de ces deux dimensions. D'autre part, cette imbrication jette un doute sur les techniques [...] qui cherchent à mettre en évidence les attitudes, sans les relier nécessairement au complexe représentationnel.

Dans leur ouvrage réalisé en collaboration, Candelier et Hermann-Brennecke optent pour le terme « motif », à la place d'« attitude », pour désigner les raisons du choix ou du désir d'abandon des langues étrangères à l'école. Le premier remarque que certains des « motifs » étudiés par eux correspondent à la caractérisation appliquée par Jodelet (1999 : 53) à la notion de représentation sociale *« C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. ».*

Candelier souligne également que d'autres « motifs » ne répondent pas à la même définition. Selon lui, les motifs baptisés « influencent d'autres personnes », « ajustement et non ajustement (*c'est-à-dire désir d'imiter d'autres personnes, ou de vouloir faire autrement qu'elles*) » et « familiarité (perçue par *le fait d'entretenir déjà des relations avec des locuteurs de la langue, ou d'avoir eu l'occasion d'en apprendre quelques éléments*) », ne s'enracinent pas vraiment dans la société au sens large, mais dans le contexte scolaire ou les données de l'expérience personnelle ; d'autre part, il estime que les motifs « utilité », « beauté » et «difficulté» peuvent être considérés comme des représentations sociales. Candelier ajoute que le traitement en termes d'« attitude » dans les études sur la « motivation » des mêmes catégories que celles citées ci-dessus *« ne limite en rien la possibilité d'en parler en termes de représentations »* (Candelier M, 1997 : 46-47).

Ce qui lui paraît essentiel, dans la discussion ayant trait au problème théorique de l'articulation entre les deux concepts « attitude » et « représentations sociales », « *c'est*

que le recours à la perspective des représentations sociales permet, comme le souligne Doise, « [...] *de libérer les recherches sur les attitudes de leur centration trop exclusive sur l'organisation psychologique individuelle. Étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales.* » (Doise W. 1999 : 244).

Pour plus d'informations et de précision, voyons quelle est la distinction entre l'attitude et la motivation :

4.1- Attitude et motivation

Moore D. (2001 : 11) suggère que le regard porté sur les représentations des langues remonte à une série de recherches qui lie les attitudes et les représentations à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage. Elle ne fait pas mention de la motivation. Cependant, parmi les variables individuelles considérées comme intervenant dans l'acquisition des langues, les facteurs affectifs, c'est-à-dire les notions d'attitude et de motivation, nous paraissent proches de celle de représentation. Selon Bogaards (1991 : 48-52), qui synthétise les théories psychologiques : « l*a motivation est* u*ne tendance spécifique vers telle catégorie d'objet* », alors que « *l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet* ».

Dans le domaine de la psychologie cognitive, « *la motivation, en tant que tendance, peut-être plus ou moins forte ; elle se mesure en termes d'intensité et peut varier entre 0 (absence totale) et 1 (présence maximale). L'attitude, par contre, est tout d'abord polarisée ; elle est positive ou négative et peut donc varier entre* 1 *(extrêmement négatif) et* 1 *(extrêmement positif)* ». En revanche, quand on s'intéresse au motif de l'étude du français décelable chez un apprenant, son intensité, qui correspond au degré de motivation du sujet, est rarement mesurée ; on préfère souvent réunir les diverses appréciations exprimées par l'apprenant à propos de la langue cible, et les classer selon qu'elles sont positives (associées à la réussite, y compris la continuité de l'apprentissage) ou négatives (elles renvoient à l'échec, y compris le désir d'abandon) ; comme le souligne Bogaards (*Idem*) cette forme d'évaluation concerne donc plutôt l'attitude,. Si l'on respecte la distinction rigoureuse des psychologues entre attitude et motivation, il apparaît que l'attitude est un critère plus pertinent que la motivation, au moins en ce qui concerne l'étude de l'influence des facteurs affectifs sur le résultat de l'apprentissage de telle ou telle langue. Actuellement, si l'on fait abstraction de son

emploi quotidien parmi les enseignants pour justifier, limiter ou critiquer le contenu de l'enseignement proposé, qui doit correspondre à la « motivation » des élèves, on sait bien qu'il n'est ni facile ni même pertinent d'impliquer la notion de motivation, en particulier, comme l'indique le problème laissé en suspens par Gardner et Lambert, lorsqu'il est question du succès ou de l'échec relatif à l'apprentissage de la langue.
Concernant l'enseignement / apprentissage de l'oral, il nous paraît donc évident que certains élèves parlent parce qu'ils sont ¨motivés¨ par quelque chose (ils ont le besoin d'apprendre à parler parce qu'ils doivent travailler (par exemple). Donc, cette motivation est peut-être une contrainte. D'autres, parlent en français par ¨attitude¨ c'est-à-dire qu'ils aiment et / ou qu'ils sont habitués à parler en français.

4.2- Représentations sociales et stéréotypes

Les stéréotypes reflètent un réseau grossier de représentations mentales du monde. Ils sont, comme toute catégorisation, des moyens d'en réduire la complexité. Le stéréotype apparaît ainsi comme « *un élément de la structure des représentations* » (Vilain-Gandossi C., 2001). Il est inscrit dans la durée et offre une grande résistance au changement, puisqu'il est indépendant de l'expérience.
Les stéréotypes renvoient ainsi à des oppositions radicalisées, incitant principalement les sujets qui y sont sensibles à s'arrêter à des jugements hâtifs comme le racisme.

G. Vinsonneau (1999 : 200) considère que

> Le stéréotype correspond à l'aspect cognitif des préjugés, c'est à dire qu'il rassemble des caractères appliqués régulièrement et de manière rigide à tout membre d'un corps social donné, en raison précisément de cette appartenance. Un stéréotype suppose donc un consensus relatif à des traits (...). À la différence du préjugé, qui désignerait une attitude, une tendance à évaluer favorablement ou non un objet, le stéréotype ne comprendrait que des croyances ou des opinions concernant les attributs que véhiculent un groupe social et ses membres**.**

Ainsi, le stéréotype fait partie des représentations. La seule différence se situe dans la durée. En effet, les représentations sont plus faciles à « bouger » et à « transformer » que les stéréotypes qui, eux, sont figés.

5- Plurilinguisme et représentations sociales

Comme nous venons de le voir, les représentations sont une notion issue de la sociologie et utilisée en psychologie. Ainsi, nous pouvons déduire que celles-ci ont un rapport tangible avec la société et, par conséquent, avec les pratiques langagières de cette société.

Citant le même passage de Doise, Moore admet aussi que *« ces notions voisines »*, attitudes et représentations sociales, « *sont souvent difficiles à cerner les unes par rapport aux autres, malgré (ou peut-être à cause de) l'intérêt qu'on leur reconnaît pour la didactique des langues, et pour toutes les questions qui relèvent de la construction (scolaire ou non) des plurilinguismes* » (Moore D., *Op. Cit.)*. Cette idée nous conduit à supposer que la préférence accordée à l'emploi de l'un ou l'autre terme, malgré la difficulté à distinguer chez les sujets étudiés ce qui est «attitude» et ce qui est « représentation », dépend peut-être de l'objectif de chaque étude.

Aussi, nous semble-t-il que le recours à la notion de représentations dans le cadre de la didactique du FLE est parallèle au mouvement psychologique qui suggère qu'*« étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales »* (Candelier M. & Hermann-Brennecke, 1993 : 120-184). Et aussi à l'émergence de la proposition de plurilinguisme : c'est pourquoi il est possible que cette notion s'accompagne le plus souvent d'un discours visant à sonder les terrains porteurs de plurilinguisme et/ou de pluriculturalisme, et destiné aux décideurs du secteur de l'éducation plutôt qu'à ceux qui s'intéressent aux facteurs permettant d'obtenir des résultats favorables s'agissant de l'apprentissage de telle ou telle autre langue.

Autre point à souligner à propos de l'introduction de la notion de représentation dans la didactique des langues : la notion de représentation sociale est impliquée dans la didactique des langues lorsque l'attention se porte sur le plurilinguisme plutôt que sur les facteurs déterminant la réussite de l'apprentissage. Dans cette optique, cette même théorie serait applicable sur la situation algérienne. En effet, l'Algérie est un pays plurilingue et c'est un facteur que le système éducatif algérien semble oublier. C'est pour cela que, dans cette recherche, nous n'avons pas pu détacher le contexte sociolinguistique du contexte didactique.

Il nous semble que, lorsque l'angle choisi est le plurilinguisme, l'étude passe le plus souvent par la comparaison de quelques langues données, mais en fait, Paganini G. (1998 : 08-09) par exemple, définit sa recherche relative aux représentations de l'italien et de la culture italienne en France comme « *un jalon vers une véritable diversification linguistique et culturelle du contexte européen* ».

5.1- Culture et représentations

À la recherche d'une voie vers la réalisation du plurilinguisme, certains pays européens se préoccupent en même temps des questions éducatives concernant les enfants des minorités culturelles et de l'enseignement des langues étrangères. C'est ainsi que le concept de « *Language Awareness* » (Byram M., 1992 : 58-59) (Prise de Conscience de la langue) a été proposé en Grande-Bretagne :

« La finalité des programmes de Language Awareness *est de sensibiliser les élèves au rôle de la langue dans leur vie, dans la vie de leurs sociétés comme dans celle d'autres sociétés. Dans les écoles où il y a des élèves bilingues, on transmet la notion de prise de conscience de la langue en incluant dans l'enseignement les langues de tous les élèves. L'objectif est de sensibiliser les anglophones monolingues au fait qu'ils vivent dans un milieu multilingue et de valoriser les langues des élèves bilingues dans le cadre de l'institution représentative de la majorité. »*

« Cependant, [continue Byram], la solution qui consiste à prôner le Language Awareness se limite presque par définition à la langue, et à une appréciation de la valeur des langues minoritaires, plutôt que de promouvoir un apprentissage actif. La culture minoritaire n'en fait pas partie, contrairement à ce qui se passe dans un programme d'apprentissage de la langue. À cet égard, cette direction d'étude n'aide que partiellement à comprendre le rôle que joue la langue dans la culture et dans l'identité » (idem. p. 59).

Byram, se référant à la théorie des schèmes, apport des domaines psychologique et anthropologique, met l'accent sur la composante « *Cultural Awareness* » (Prise de conscience de la culture), qui se développe à partir de la prise de conscience de la dimension sociolinguistique de la langue et en parallèle avec celle-ci, par analyse comparative, par exemple pour les champs sémantiques des deux langues et de leur relation avec les significations culturelles. (Byram M., *Op. Cit.*, 180).

La notion de « Cultural Awareness » (prise de conscience de la culture) s'intéresse à la relation entre langue et culture, mais la composante « Cultural Awareness » prend également en compte les dimensions non linguistiques de la culture et est davantage centrée sur la question du passage d'une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle Sans doute pouvons-nous superposer aux idées de Byram la notion de

représentation, introduite en ces termes par Zarate G. (1995 : 10-11-30) dans la didactique des langues :

> [...] les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit.

Selon Zarate (*Idem*), la classe de langue est « *définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation* Les élèves sont invités là à objectiver leur représentation de la culture cible et à relativiser la description scolaire de celle-ci, pour construire « *une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée*» ».

En définitive, la notion de **représentations** est essentielle dans tous les domaines y compris celui de l'éducation et de l'enseignement / apprentissage des langues. Car « *elle s'inscrit dans le monde scolaire autant qu'elle donne un « point de vue commun, transversal et bouscule les idées reçues* » puisque les représentations participent à la conception de l'apprenant comme « *être bilingue* » ou plurilingue - ce qui peut déranger certaines pratiques existantes. La prise en compte du plurilinguisme fait dire à Porcher que l'école doit inculquer une « *représentation de ce plurilinguisme en éduquant à la diversité* ». De fait, la représentation de soi et de l'autre, et la relation de l'un à l'autre, est au cœur de l'acte d'enseignement. Car on ne peut envisager d'enseignement « *sans déplacement de mes représentations, pas de moi sans l'autre* » sans prise en compte du fait que « l'altérité est dans l'identité ». Et il se confirme que, si on ne peut toucher directement aux représentations, l'échange pédagogique comme échange de représentations est la seule réalité atteignable. » (M. Rispail, Introduction de thèse)

Pour Pendanx (1998), les représentations jouent un rôle déterminant dans l'acquisition d'une langue étrangère. Deux types de représentations peuvent, selon lui, influer sur l'activité de l'apprenant.

- Celles relatives à la langue étrangère et à l'univers étranger, celles-ci varient selon le pays et les époques, les régimes politiques, les groupes sociaux : les représentations vont de la langue la plus utile (sur le marché du travail, par

exemple) à une langue plus culturelle, de la langue la plus marquée politiquement (langue de domination politique) à une langue volontairement dépouillée de ses connotations culturelles.

L'enseignement, précise Pendanx, n'a pas de prise directe sur les représentations mais dans la mesure où elles **conditionnent l'attitude des apprenants**, il a tout intérêt à les connaître comme point de départ, qu'il veuille s'y conformer ou les transformer.

- Celles qui reflètent la manière dont il conçoit l'apprentissage en cours ou à venir. Ce type de représentations tient aux attentes des apprenants : elles varient selon leur âge et leur maturité, et déterminent en partie leur attitude devant l'apprentissage.

Ainsi, c'est le deuxième type de représentations qui nous intéresse dans notre recherche. Dans la mesure où, nous voulons, certes, découvrir les représentations relatives à la langue, mais surtout nous voulons connaître les attentes et souhaits des élèves et de leurs enseignants.

Aussi, il se confirme que les représentations ont un lien avec le fait d'enseigner. En effet, élèves comme enseignants ont des représentations ou des images qui concernent la langue à apprendre ou à enseigner. Le rôle de l'enseignant est de connaître les représentations de ses élèves et, si possible, les siennes. Effectivement, un enseignant qui a des représentations (négatives ou positives) de la langue qu'il enseigne, ne peut que l'enseigner à travers ses propres perceptions, ou, du moins il pourrait transmettre ses représentations à ses élèves. De la même façon, il doit connaître les représentations de ses élèves pour pouvoir les faire évoluer. Mais comment ?

6- Représentations sociales et didactique des langues

Après avoir définit l'un de nos concepts-clés (les représentations sociales) de manière générale et socio-psychologique, nous allons à présent nous intéresser à cette même notion mais dans le cadre de la didactique des langues.

Les spécialistes de l'apprentissage se sont saisi des représentations comme d'un concept fondamental. Les didacticiens des sciences, notamment, ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective spécifiquement didactique (Castellotti V. & Moore D., 2002). En linguistique et en didactique des langues, plusieurs courants ont recours à la notion de représentations. Les sociolinguistes, en particulier, ont mené

de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages par exemple.

En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : selon D. Moore & V. Castellotti (2002), il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi « *d'usages diversifiés à s'approprier* », notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus importante l'influence de facteurs sociaux, économiques, affectifs, et « *l'hétérogénéité* » même de la notion de représentations la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. Pour la linguistique de l'acquisition, selon Moore & Castellotti, les représentations constituent un « *élément structurant du processus d'appropriation langagière* » (Billiez & Millet, *Op. Cit.)*.

On passe ainsi de recherches sur les attitudes, qui rendent compte d'un positionnement relativement stabilisé pour un locuteur ou un groupe à un moment donné, à un effort de prise en compte d'une dynamique interactive de la construction des connaissances et savoir-faire langagiers. La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. Mais dans la mesure où elles servent de *« condensé d'expérience »* (Kayser D., 1997 : 7) elles donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements.

Nous retenons de ce qui précède, que les représentations sont présentes dans l'enseignement / apprentissage et qu'elles orientent les apprentissages des élèves et les pratiques des enseignants. Les représentations guident les comportements et les interactions et donc favorisent l'intercompréhension. De ce fait, nous pouvons déduire que l'échec et / ou la réussite dépendent en partie des représentations qui orientent les enseignants et les apprenants.

6.1- Des sciences humaines aux classes : quel (s) rapport (s) et quelle (s) influence (s)ont les représentations ?

Si l'on fait appel à la définition que Michel Pendanx (1998 :11) donne à la

représentation, nous trouverons que, selon lui, « *on appelle représentations l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle.* » Ainsi, nous reprendrons le terme d'« *image* » que Louise Dabène (1997) a aussi employé pour souligner le phénomène des représentations dans le domaine dans langues. En effet, selon elle, il serait important voire fondamental de prendre en considération des facteurs plus subjectifs que les langues elles-mêmes à savoir comment les perçoit-on dans la société ? Sont-elles (les langues) valorisées ou dévalorisées au profit d'autres langues ? Effectivement, l'image ou la représentation des langues en présence et / ou étudiées est très importante dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant quelques questions se posent :

- Pourquoi ce phénomène est-il si important ?
- Comment les langues sont-elles construites et quels en sont leurs statuts ?
- Quels attitudes et comportements adoptent les individus quant aux statuts des langues ?

D'un côté, la langue forme une unité de compétences socialement visible, ce qui permet à chaque individu d'avoir une idée ou une image sur ce que représentent pour lui ces compétences. De ce fait, le rôle principal joué par l'image du *natif* d'une langue est considéré comme étant un modèle à atteindre. Par ailleurs, la langue est un savoir fortement lié à la réalité, à l'affectivité et à l'identité profonde de l'individu, c'est pour cela que la représentation ou l'image que se fait l'apprenant d'une langue est aussi importante que la langue en tant qu'objet d'apprentissage.

D'un autre côté, la langue en tant qu'objet d'enseignement est *épistémique*, c'est-à-dire un savoir ou un ensemble de savoirs proposé à l'activité cognitive de l'individu. Ce savoir, dans le cas de la langue, est défini comme étant *fortement hétérogène.* En effet, il s'agit, à la fois, de *connaissances spéculatives* – c'est-à-dire des *savoirs* au sens propre du terme – et de *connaissances opératoires* – c'est-à-dire des *savoir-faire.* – Ces connaissances forment à leur tour des domaines épistémologiques qui peuvent justifier le recours à des manœuvres pédagogiques différentes, lesquelles seront reçues et perçues différemment en fonction des objectifs du public et de l'image qu'il se fait de la langue. D'où l'importance de l'image et de la représentation de la langue dans l'enseignement / apprentissage.

Par ailleurs, nous nous devons de savoir que dans un même groupe social, les langues ont deux modes différents d'existence : soit à travers un usage *concret,* c'est-à-dire

l'oral et l'écrit, soit à travers le *discours* qui est tenu à propos de ces langues. Ce dernier (le discours à propos des langues) forme ce que nous appelons aujourd'hui le *statut d'une langue.* Cependant, ce statut peut être *formel* ou *informel*. En effet, les langues enseignées ou d'enseignement sont des langues qui ont un statut formel ; par contre, celles régit par différentes images ou représentations et présentes dans le discours ambiant de la société, se voient attribuer un statut informel.

Ce statut dit *informel* n'est pas toujours explicite. Au contraire, il peut être indirect. Louise Dabène donne l'exemple du choix que peuvent opérer les parents quand à / aux langues à apprendre durant le parcours scolaire de leurs enfants. Ainsi, le discours indirect sur les langues leur attribue une apparence valorisante ou, au contraire, dévalorisante.

Plusieurs facteurs entrent en jeu lors de la valorisation ou la dévalorisation d'une langue donnée, à savoir :

- **Le facteur économique** qui est en effet, « *une des premières raisons de valorisation d'une langue est liée à l'accès qu'elle offre ou non au monde du travail (...) dans bien des cas, la diffusion d'une langue est liée au pouvoir économique qu'elle confère à ses locuteurs.* » (Dabène L., 1997 :19-23). Effectivement, il est vrai qu'une langue dans laquelle l'individu peut atteindre un objectif d'enrichissement économique est toujours mieux vue que celle qui n'offre que l'enrichissement linguistique. C'est le cas en Algérie, comme dans beaucoup d'autre pays, où les langues anglaise puis française sont synonymes d'émancipation, d'évolution et d'envol économique. En plus de ce facteur, en existent d'autres tels que le facteur social.
- **Le facteur social,** tout comme à travers le facteur économique, l'individu aspire à une évolution et à un épanouissement social qui pourrait se traduire à travers la langue qu'utilisent certaines « classes sociales ». Par ailleurs, les individus constituant l'élite de la société, et parlant une langue donnée garantissent sa survie et son prestige permanent. En Algérie, le français est très souvent vu comme étant une langue de « *prestige* » et une langue de « *classe* » ce qui lui permet d'avoir un statut, certes de langue étrangère, mais un statut particulier. L'anglais est, quant à lui, vu comme la langue internationale et universelle ainsi que langue des sciences et du savoir, chose qui lui donne une certaine dominance dans le choix que les parents algériens feraient pour les

langues à apprendre par leurs enfants. Ces éléments sont non seulement sociaux mais ont un lien direct avec l'héritage culturel de la société.

- **Le facteur culturel,** qui, comme nous venons de le mentionner dans le facteur social, est très important dans la mesure où chaque langue se voit attribuer un *« indice de prestige »* ou l'inverse et cela en fonction du passé de cette langue, de sa littérature, des arts en général travaillés dans cette langue.
- **Le facteur épistémique,** la langue étant un savoir, se voit apprécier en fonction des exigences cognitives que l'on attache à son apprentissage. Ainsi, on mettra en place des modèles qui nous permettront de taxer telle ou telle langue de facile ou de difficile ; de belle ou de moins belle, …etc.

  Au-delà de tous ses facteurs, il existe des préjugés à l'égard de certaines langues qui dépendent uniquement du domaine affectif.
- **Le facteur affectif,** nous entendons par affectif les éléments relatifs à l'« histoire » qui *mêle* deux cultures, deux pays en bons termes ou en conflits et qui génèrent une valorisation ou pas de la langue du pays en question. C'est un phénomène que nous retrouvons assez fréquemment en Algérie, où ceux qui *méprisent* la langue française trouvent pour cause l'histoire commune entre les deux pays.

Notons enfin, que le statut informel peut ne pas être exempt de contradictions : une même langue peut être valorisée ou dévalorisée en fonction du point de vue que l'on adopte. En effet, en Algérie, on a tendance à reconnaitre cet aspect de prestige et de richesse de la langue française, chose qui la valorise ; par contre, lorsqu'on fait appel à un point de vue affectif et historique, nous ne pouvons pas détacher cette langue du *« colonisateur français »* ce qui dans un sens dévalorise cette langue aux yeux des apprenants ou des Algériens en général.

6.2. Exemple de recherche

Partant d'une étude que nous avons menée en 2007 et portant sur l'impact des représentations sociales sur l'enseignement apprentissage de l'oral en français langue étrangère nous avons pu constater un certain nombre de résultats qui, au final, confirmaient notre hypothèse selon laquelle les représentations sociales de la langue d'enseignement et de l'activité orale différées en fonction de l'environnement sociale entourant élèves et enseignants. Dans cette optique, nous avions mis en place une enquête par entretiens directifs adressée à des enseignants et à des apprenants du cycle

secondaire (classe de terminal option Sciences de la vie). Signalons, par ailleurs, que cette enquête ciblait deux publics différents (enseignants et étudiants) dans deux villes différentes[110] (Alger et Blida)[111]. Les résultats obtenus lors de cette étude sont doubles : les représentations liées aux langues et au français en particulier ; et les représentations liées à l'activité orale en classe. Voici donc les principaux résultats obtenus :

a- Résultats obtenus relatifs aux représentations langagières dans les deux villes choisies

Dans l'étude menée en 2007, il a été constaté les représentations sont bien le fruit du milieu sociolinguistique. En effet, nous avons validé cette hypothèse[112] en montrant que les élèves d'Alger et de Blida développeraient des représentations au sujet de la langue française et du fait de parler en français. Cela en fonction de leurs pratiques langagières différemment développées dans les deux villes.

Les résultats principaux montrent que les jeunes lycéens blidéens vivent majoritairement dans un milieu sociolinguistique éloigné de la langue française et du français parlé. En effet, le nombre d'élèves déclarant qu'ils parlent français couramment et très restreint. La majorité dit parler une langue qu'on a dite « *métissée* ». En effet, cette langue (l'arabe algérien) parlée en Algérie est le résultat du mélange des deux (arabe / français) voire de plusieurs langues. Donc nous en déduisons que nous avons à faire avec des gens plurilingues. Ce plurilinguisme est un plurilinguisme assez étrange. Effectivement, les élèves interrogés parlent les deux langues sans pour autant les maîtriser. Ils utilisent pour cela l'« alternance codique » ou « interlangue ». Ce processus (interlangue), qui en tant normal est souvent passager dans l'apprentissage d'une langue étrangère, persiste chez les jeunes Algériens. C'est cette interlangue qui est, aujourd'hui, devenue l'arabe algérien. Ainsi, les résultats nous ont montré que les jeunes lycéens de Blida maîtrisaient bien cet arabe algérien, mais maîtrisaient difficilement le français demandé à l'école.

Au contraire, les élèves algérois maîtrisent l'arabe algérien aussi bien que les élèves de Blida. Cependant, les jeunes Algérois ont un contact avec la langue

110 Le choix de deux villes différentes allait, dans le cadre de cette recherche (2007) nous permettre de confirmer ou d'*in*firmer la première hypothèse émise et selon laquelle l'environnement sociol*in*guistique joue un rôle primordial dans l'enseignement / apprentissage de l'oral en français en Algérie.

111 Voir annexe 1.

112 Première sous-hypothèse émise lors de l'étude en question.

française. Ce contact est ¨facile¨ dans la mesure où ils sont dans un milieu où l'on pratique couramment le français oral.

Concernant les représentations de la langue française, les élèves algérois ont pour la majorité (pour ne pas dire tous) des représentations assez positives de cette langue. Par contre, les lycéens blidéens interrogés sont beaucoup moins favorables à cette langue. En effet, nous avons pu observer que les élèves interrogés parlent de langue du colonisateur, langue difficile, langue ¨intruse¨…etc.

De plus, au début de cette recherche, nous avions pris en considération les variables « sexe » et « âge ». Nous en déduisons que plus les élèves sont jeunes et plus ils s'intéressent au français (cas à Alger). Les filles sont celles qui ont le plus de représentations positives de cette langue française et du fait de parler en français.

Cela s'explique peut-être par le fait que les filles sont beaucoup plus sensibles et curieuses. Elles sont aussi très intéressées par la télévision et la musique. De plus, par rapport aux garçons, les filles sont moins exposées aux fléaux sociaux (violence, drogue, alcool…etc.) qui touchent les jeunes. Et, par conséquent, elles ne s'occupent que de leurs études. Car dans la société algérienne, qui est très conservatrice, une fille qui est à la ¨maison¨ (qui ne fait pas d'études) se voit mariée très tôt. Cela peut expliquer en partie leur engouement pour les langues étrangères, entre autre le français.

Certaines représentations touchent « *le luxe, la noblesse, les riches, les snobs*…etc. » elles marquent une envie pour ceux qui vivent dans le luxe, les riches, les nobles…etc., en pensant qu'apprendre une langue peut faire accéder à un autre mode de vie sociale.

Ces représentations font refléter, en partie, les milieux sociolinguistique, social et parental dans lesquels vivent les élèves interrogés. En effet, nous avons vu que si les parents n'étaient pas instruits, leurs enfants avaient peu de chances d'aimer la langue française. Nous supposons donc que le contraire donnerait les résultats inverses.

Par conséquent, nous avons constaté que les représentations étaient, d'abord, le fruit de l'environnement social dans lequel évoluent les apprenants, et, ensuite, que ces mêmes

représentations différaient d'une région à une autre aussi éloignées ou rapprochées qu'elles soient.

b- Les résultats relatifs aux représentations observées quant à l'oral en français

Notre seconde hypothèse, en 2007, était relative au fait que les élèves et les enseignants ont des représentations des pratiques de l'oral qui influent sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en français au secondaire. Pour vérifier cette hypothèse, nous avions mis en place des entretiens directifs avec les enseignants et les élèves des lycées d'Alger et de Blida.

Les résultats des entretiens démontrent que, en effet, les élèves et les enseignants ont des représentations précises et contrastées au sujet du français parlé et /ou du français oral en classe et en-dehors de ce lieu. Ces représentations influencent, effectivement, leur manière de percevoir l'apprentissage et l'enseignement de l'oral en classe.

- *Concernant les élèves*

Les élèves de Blida avaient des représentations « *paralysantes* » et assez négatives quant au français oral en classe et en dehors de la classe. Nous parlons ici de stéréotypes. En effet, la majorité des élèves blidéens voit la langue française et en particulier l'oral français comme quelque chose de très difficile. Ou du moins, de plus difficile que l'écrit. Ce dernier, est pour la plupart des jeunes lycéens blidéens plus facile que l'oral, car, comme le disent les élèves : « *on a plus le temps de réfléchir à l'écrit.*[113] ». Donc, ce qui dérange c'est l'une des caractéristiques de l'oral, à savoir *la spontanéité*. Cela peut sous-entendre une absence de préparation à l'oral.

Leurs représentations font qu'ils sont bloqués. Notons aussi, que ceux qui ont les représentations de l'oral en français les plus figées, sont ceux qui ont des pratiques monolingues. En effet, c'est dans ce cadre que l'on voit encore apparaître le rôle de la sociolinguistique dans la didactique.

Les élèves d'Alger, avaient, pour leur part et pour la plupart, des représentations plus ou moins positives, dans la mesure où on ne ressentait pas le rejet de la

113 Extrait d'un entretien effectué avec un jeune lycéen de la ville de Blida.

langue française et surtout pas le fait de parler en français. Les élèves algérois craignaient davantage l'écrit en français. Ce dernier est vu comme étant difficile et compliqué. Cette représentation de l'écrit est très proche de celle qu'ont les jeunes Français eux-mêmes. Ils disent qu'il leur est plus facile de parler en français. D'ailleurs, presque tous les élèves interrogés ont répondu très aisément à nos questions dans un français standard et compréhensible. Ceux de Blida ont répondu en français, mais il était évident qu'il leur était plus difficile de parler.

Ajoutons que concernant les représentations positives des élèves (d'Alger et de Blida) le facteur culturel est très présent. En effet, presque tous les élèves d'origine kabyle avaient des représentations positives du français oral. Par contre, ceux d'origine arabe avaient des représentations très contrastées mais qui s'orientaient (les représentations) vers un point plus négatif. Cette conclusion est l'une des raisons qui nous pousse, aujourd'hui, à faire agir et à démontrer que le facteur culturel est très présent dans l'enseignement apprentissage du français en Algérie.[114]

-- *Concernant les enseignants*

Les enseignants, quant à eux, ont aussi des représentations spécifiques de l'oral qui diffèrent d'une population à l'autre (Alger / Blida).

Nous avons déduit cela des réponses aux questions sur les objectifs d'enseignements assignés à l'oral.

Ainsi, ceux d'Alger insistent plus sur un enseignement rattaché aux notions de norme, d'amélioration et de recadrage qui apparaissent dans les objectifs d'enseignements de l'oral. Tous les enseignants du lycée de Blida, par ailleurs, déclarent que la majorité de leurs élèves ont des difficultés à l'oral. De ce fait, les représentations qu'ils ont des séances d'oral en classe sont positives. En effet, ils sont très ¨contents¨ de l'instauration de l'oral en classe. La seule chose négative qu'ils soulèvent, c'est le volume horaire trop « *limité* [115]».

Les résultats de cette étude démontrent que la notion de représentations est présente dans tous les domaines y compris celui de l'enseignement apprentissage des langues. Cependant, une question se pose à nous : nous avons vu tout au long de ce premier

114 Voir chapitre 1 : La situation sociol*in*guistique en Algérie.
115 Propos d'enseignants du secondaire des villes de Blida et d'Alger.

chapitre ce qu'est la représentation sociale et comment elle se formait et fonctionnait, cependant nous ne savons pas si nous pouvons agir pour la transformer.

7- Agir sur les représentations

Les recherches autour des représentations se rejoignent ainsi, selon V. Castellotti & D. Moore (2002), autour de deux constats :

> - « *D'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier)* » ;
> - « *D'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. Dans cette orientation, la représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois.* »

De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu double et important, à la fois pour mieux comprendre et cerner certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées. C'est, en effet, à travers les représentations que se fait aussi le lien entre politiques linguistiques et mises en œuvre pédagogiques, dans la mesure où celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages. Des politiques linguistiques visant à mettre en œuvre les orientations du Conseil de l'Europe, en termes de diversification des langues apprises et de construction de compétences plurilingues, doivent pouvoir :

- tenir compte des représentations circulant dans le corps social à propos des langues et de leur enseignement / apprentissage pour inciter au développement de démarches pédagogiques adaptées ;
- élaborer des propositions susceptibles de favoriser l'évolution de ces représentations vers la promotion des plurilinguismes.

Enseigner des langues, c'est, pour le Conseil de l'Europe, aider à « c*onstruire un répertoire plurilingue* », répertoire de pratiques tout autant que de représentations. (*Idem).*

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux représentations qui émanent des enseignants du cycle primaire en Algérie quant à l'enseignement de l'oral en arabe (L1) et en français (L2) à Blida. L'oral est une activité dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère (le français langue étrangère) et le français est considéré comme première langue étrangère enseignée et apprise en Algérie. De ce fait, nous allons dans le prochain chapitre – second volet de cette partie– nous pencher sur les représentations des enseignants interrogés quant aux langues en présence ainsi qu'à leur (s) usage (s) en classe et en dehors de la classe.

CHAPITRE 2

REPRÉSENTATIONS : ANALYSES DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LES LANGUES EN PRÉSENCE

Pour parler des représentations recueillies auprès de nos deux groupes d'enseignants, nous avons adopté la méthode suivante : pour chacun des deux groupes (enseignants de français et enseignants d'arabe), nous analyserons les représentations des enseignants de français puis celles des enseignants d'arabe. Chaque analyse se composera d'une étude des représentations et des désignations des langues ((dé)nomination, qualification…etc.) et d'une étude des usages effectifs de ces langues en présence.
Rappelons que notre objectif est de démontrer que certains discours et certaines représentations peuvent influer sur les performances et les enseignements de l'oral en classe d'arabe et de français.

1- Discours des enseignants de français autour des origines, des langues et de leurs usages

Sous ce premier intitulé, nous allons nous attarder sur les représentations qu'ont les enseignants de français, d'une part, des langues et de leurs usages ; et, d'autre part, des origines algériennes présentes dans la société et dans les classes. Nous commencerons par analyser les discours des enseignants sur les langues afin de faire émerger leurs représentations face aux langues et aux origines.

1.1 – Discours des enseignants de français sur les langues et leurs usages

Voyons présentement comment les enseignants de français voient, qualifient, nomment et se représentent les langues en présence dans la société algérienne en générale et blidéenne en particulier.

1.1.1 – Représentations de l'arabe algérien

Dans nos entretiens nous avons choisi de désigner l'arabe algérien par le terme *« daridja »*. Ce choix se justifie par le fait que nous devions faire la distinction entre les deux variétés d'arabe (algérien et littéraire) pour notre public. Au sujet de cette variété d'arabe, dénommée « *dialecte »*, les enseignants de français ont chacun une idée bien précise.

1.1.1.1 – L'arabe algérien symbole d'identité algérienne

Tous les enseignants interrogés s'accordent à dire que l'arabe algérien est le *symbole* de l'identité culturelle et linguistique algérienne. En effet, EFR1 voit cette langue comme :

> **O19**. d'accord + + et l'arabe algérien ? à quoi il vous fait penser ?/
> **F19**. euh ++ mm + je vais dire euh nous euh oui nous les Algériens euh (…)/

L'enseignante voit, peut-être de manière inconsciente, cette langue comme étant algérienne. Chose que nous retrouvons avec EFR2 qui stipule que :

> **D21**. euh + sincèrement elle me fait penser à nous (rires) (…)/
> **O22**. Tous ? comment ça ?/
> **D22**. ben je veux dire tous les Algériens qu'on soit kabyle ou arabe ben on parle tous cette langue elle permet de de communiquer voilà/

Cette même enseignante lie l'arabe algérien à la nature « *brouillon* » (selon ses dires) de l'Algérien en disant :

> **D10**. alors euh non + non chez moi avec ma famille je parle l'arabe **ntaana** (le nôtre) ***eddardja*** (sourire) /
> **D**11. je veux dire bark (juste) que même l'arabe algérien c'est aussi euh + comment dire il a aussi des mots en arabe de l'école hein donc finalement même les langues mkheltin (sont mélangées / métissées) chez nous ya pas que les gens/

EFR3 appuie les dires de ses deux collègues (ERF1 et EFR2) en disant :

> **Kh13**. (…) (sourire) qu'on le veuille ou pas c'est la langue des Algériens (sourire) (…) d'ailleurs c'est avec eux que j'ai appris l'arabe mais euh ++ la plupart du temps je parle en français./

L'enseignante numéro 3 émet une précision par rapport à son apprentissage de l'arabe algérien. Nous déduisons de cette précision que l'arabe algérien est non seulement la langue des Algériens mais c'est une langue moderne :

> **O14**. vous dites euh oui vous dites que vous avez appris l'arabe avec vos enfants + comment ça ?/
> **Kh14**. Ben vous savez + avant euh de mon temps quand j'étais jeune on parlait plus français qu'arabe chez nous et dehors bon c'est vrai que c'était la guerre mais euh c'était comme ça + et après avec mes enfants donc la nouvelle génération hein et bien ça a changé les jeunes et et tout le monde d'ailleurs s'est mis à parler ce mélange d'arabe et de français et ça marche (rires) + alors euh en entendant mes enfants parler cette langue à la maison je l'ai apprise aussi même si leur père leur interdisait de parler l'arabe à la maison./

Toujours au sujet de l'arabe algérien et son lien à l'identité blidéenne et nationale, l'enseignante à bien conscience des différences (socio)linguistiques qui existent d'une

région à une autre. Ce qui nous amène à penser que la conscience du bi-plurilinguisme est non seulement effective pour la région de Blida mais peut-être aussi pour toute l'Algérie :

> **O20**. chez-nous à Blida ou…/
> **Kh20**. Non non dans tout le pays c'est la même chose + + regardez on passe d'une région à une autre c'est pas la même langue les même traditions donc c'est pas la même culture ++ mais bon c'est vrai ya des choses communes à tous mais ya aussi des différences/

EFR4, à son tour, arrive à la conclusion que l'arabe algérien est un « *produit algérien »,* une innovation qui permet l'intercompréhension de tous les Algériens « *tout le monde »* :

> **O25**. oui et en arabe algérien ?/
> **D-E25**. (sourire) (…) c' c'est vraiment un produit algérien (rires)/

EFR5, quant à elle, rejoint ses collègues en disant :

> **N14**. à la maison c'est euh mmélangé un peu de français un peu d'arabe un peu de tout quoi nkheltou koullech (on mélange tout) (rires) mais on se comprend binatna (entre nous) et fla société (dans la société) hadik hiya loughetna (rires) khalouta (c'est ça notre langue (rires) un mélange)
> **[…]/**
> **N19**. déjà c'est la langue dialna (la nôtre)/

1.1.1.2 – L'arabe algérien : langue première

Trois enseignants sur cinq mentionnent que l'arabe algérien représente leur langue première ainsi que celle des Algériens. Dans ce sens EFR1 utilise le terme de *première langue* :

> **O19**. d'accord + + et l'arabe algérien ? à quoi il vous fait penser ?/
> **F19**. euh ++ mm + je vais dire euh (…) première langue et voilà euh +++/

EFR3 enchaine en disant que l'arabe algérien est la langue des Algérien et remet en question, d'une certaine façon, le statut attribué à cette langue :

> **Kh13**. (…) qu'on le veuille ou pas c'est la langue des Algériens (sourire)/

En effet, remettre en question non seulement le statut attribué à cette langue mais aussi, et d'une certaine manière, l'idée que se fait la société algérienne de cette langue souvent réduite au rang de dialecte, de sabir, ou de langue impure. Aussi, voyons-nous ici une manière de bousculer les mentalités algériennes ainsi que les représentations qui régissent cette société.

Le point de vue de EFR4 ne diffère pas des autres :

> **O13**. ok + et eddardja (arabe algérien) ?/
> **D-E13** . (…) notre langue euh ++ (…)/

EFR5 va plus loin dans son discours et revient sur la notion de *norme* quant au fait de parler arabe algérien :

> **O19**. d'accord + et +euh et si je vous dis arabe algérien + eddardja ? A quoi vous pensez ?/
> **N19**. déjà c'est la langue ***dialna*** (la nôtre) (…) euh et puis et puis c'est la langue qu'on utilise ***koulyoum*** (tous les jours) elle est normale pour nous tous ++ voilà /

1.1.1.3 – L'arabe algérien, langue facile

Outre le fait d'être langue première, les enseignants de français lui attribuent la qualité d'être accessible pour les Algériens et d'être facile. En effet, trois enseignants sur cinq font référence à cette accessibilité et facilité d'emploi en disant :

> EFR1 :
>
> **O19**. d'accord + + et l'arabe algérien ? à quoi il vous fait penser ?/
> **F19**. euh ++ mm + je vais dire euh (…) facile à comprendre et à parler bien sûr (SOURIRE) (…)/
>
> EFR4 :
>
> **O25**. oui et en arabe algérien ?/
> **D-E25**. (sourire) ahh ça c'est beaucoup plus facile c'est une langue de tous les jours tout le monde la parle et tout le monde la comprend ++ c' c'est vraiment un produit algérien (rires) /

EFR2, quant à elle, mentionne cette facilité à travers des caractéristiques propres à l'arabe algérien en faisant référence à une langue métissée (*Cf. 1.1.1.4 – l'arabe algérien, langue métissée*) :

> **O11**. ok et chez vous vous parlez quelle langue ?/
> **D11**. alors là c'est facile (rires) on mélange toutes les langues qu'on connait bien sûr par exemple des fois on dit des phrases qui ont à l'intérieur des mots en français et en arabe et même des fois ***belanglais*** (en anglais)/

1.1.1.4 – L'arabe algérien, langue métissée

Tous les enseignants de français ont décrit l'arabe algérien comme étant une sorte de métissage linguistique. Une langue mélangée, contrastée et composée de différentes autres langues telles que le français, l'arabe littéraire, les variétés de berbère, l'anglais, l'espagnol …etc. Voici, dans les extraits suivants, comment les enseignants de français parlent et désignent ce métissage :

EFR2 parlera directement de la composition linguistique de l'arabe algérien et mettra en lien cette langue avec l'Algérien lui-même :

> **D14**. non juste euh je veux dire bark (juste) que même l'arabe algérien c'est aussi euh + comment dire il a aussi des mots en arabe de l'école hein donc finalement même les langues mkheltin (sont mélangées / métissées) chez nous ya pas que les gens/

L'enseignante poursuit son discours en disant que dans cette langue …

> **D21**. euh + (…) on mélange tout et dans tous les domaines comme le proverbe il dit ***khellatha tesfa*** (c'est en mélangeant qu'on en trouve la solution) et puis c'est euh + aussi la langue qu'on parle TOUS…/

Comme ces collègues, EFR4 parle de l'arabe algérien en faisant référence à sa composition linguistique métissée :

> **O8**. oui et chez-vous/
> **D-E8**. c'est pareil wella (ou) je mélange les deux/
> […]
> **O13**. ok + et ***eddardja*** (arabe algérien) ?/
> **D-E13** . ++ ***khalouta*** (rires) (mélange) notre langue euh ++ (…)/

EFR3 désigne l'arabe algérien en deux temps. Dans un premier temps, comme étant un *mélange* tout en revendiquant un statut particulier et, surtout, algérien :

> **Kh12**. Avec les collègues je parle un mélange de français et d'arabe enfin euh euh c'est la langue de la communication du quotidien/
>
> **O13**. à l'extérieur ?/
> **Kh13**. À l'extérieur aussi je parle ce mélange de langues mais euh (sourire) qu'on le veuille ou pas c'est la langue des Algériens (sourire) et chez-moi euh je je parle aussi ce mélange avec mes enfants d'ailleurs c'est avec eux que j'ai appris l'arabe mais euh ++ la plupart du temps je parle en français./
>
> **O14**. vous dites euh oui vous dites que vous avez appris l'arabe avec vos enfants + comment ça ?/
> **Kh14**. Ben vous savez + avant euh de mon temps quand j'étais jeune on parlait plus français qu'arabe chez nous et dehors bon c'est vrai que c'était la guerre mais euh c'était comme ça + et après avec mes enfants donc la nouvelle génération hein et bien ça a changé les jeunes et et tout le monde d'ailleurs s'est mis à parler ce mélange d'arabe et de français et ça marche (rires) + alors euh en entendant mes enfants parler cette langue à la maison je l'ai apprise aussi même si leur père leur interdisait de parler l'arabe à la maison./

Elle poursuit dans son discours sur l'arabe algérien et parle, dans un second temps, d'*intersection* (socio)linguistique :

> **O27**. d'accord et ***eddardja*** (arabe algérien) ?/
> **Kh27**. Intersection (rires) ben oui elle est l'intersection de toutes les langues qu'il y a chez-nous + + langue du quotidien elle fait partie de nous quand même aussi + euh + mmm comme je l'ai dit tout à l'heure c'est un mélange de langue un cocktail de langues (sourire) /
>
> **O28**. J'aime bien le mot intersection que vous avez employé…/

> **Kh28**. (rires) et bien oui mais c'est la Vérité ++ chaque région à sa langue on a l'impression que pour faire ***eddardja*** elle se rencontre toutes à point bien précis comme une intersection où tout peut se rencontrer et se mélanger. /

1.1.1.5 – L'arabe algérien, langue orale

Enfin, un enseignant sur cinq a mentionné une caractéristique généralement reconnue aux langues telles que le berbère. Cette caractéristique n'est autre que l*'oralité de la langue :*

EFR4 stipule que :

> **O13**. ok + et eddardja (arabe algérien) ?/
> **D-E13** . ++ khalouta (rires) (mélange) notre langue euh ++ mmm orale (…)/

Nous déduisons de ce dernier point que malgré le fait de reconnaitre cette langue ou variété linguistique comme étant langue des Algérien, langue première, il n'en demeure pas moins qu'elle reste minorée par rapport à l'arabe littéraire qui est doté, entre autres, d'un code écrit reconnu et utilisé.

Voyons présentement qu'en est-il des discours sur le tamazight.

1.1.2 – Représentations du tamazight

Dans nos entretiens nous avons choisi de garder la désignation de tamazight. Ce choix se justifie par le fait que nous avons, dans notre partie contextuelle (*Cf.* partie 2) parlé de tamazight. Le fait de le traduire ou de parler de berbère aurait peut-être induit les enseignants en erreur[116]. Au sujet de cette langue, les enseignants de français ont aussi des idées précises qui se résument en cinq points :

1.1.2.1 – Tamazight, symbole d'identité et de culture nationales

Dans les entretiens menés avec les enseignants de français, nous notons cette représentation selon laquelle la langue amzigh est vue comme un symbole d'identité et de culture ancestrale. En effet, quatre enseignants ont cette image de cette langue. Ainsi EFR1 voit cette langue comme :

> **O17**. et si vous deviez caractériser le tamazight avec cinq mots ce serait lesquels ?/
> **[**…]
> **D19**. alors (sourire) euh +++ (…) ++ racines et euh +++ c'est pas facile de qualifier cette langue hein (rires) mais on peut dire aussi que c'est une langue de culture hein une grande culture algérienne (…)/

116 Pour beaucoup de personnes, berbère est l'équivalent de kabyle. Tamazight, par contre, est vu comme un ensemble de langues orales.

EFR3, allant de le même sens qu'EFR1 dira que :

> **Kh22**. (…) euh ancestrale (…)/
> **O23**. Oui/
> **Kh23**. C'est une langue de culture profonde voilà pour résumer ce que représente pour moi ma langue/

L'enseignante voit cette langue comme symbole d'une culture. Une culture, selon elle, qui a su traverser le temps et préserver ses principes :

> **O24**. Culture profonde ?/
> **Kh24**. Oui oui je veux dire que c'est pas une culture qui a subi des changements radicaux tout au long de son existence au contraire hein on a toujours garder des principes des traditions bien à nous et qui euh qui existent depuis des générations et des générations/

Nous constatons donc que l'enseignante reconnait un caractère « ***pur »*** à *sa* culture. Son discours est donc généré par des représentations valorisantes pour cette culture et, par conséquent, pour cette langue.

EFR4 n'hésite pas à mettre en avant sa *non-bebérité* en mentionnant qu'il ne connait pas cette langue pour pouvoir la qualifier *:*

> **O10**. et cinq autres mots pour qualifier euh a langue amazigh ?/
> **D-E10**. Je ne la connais pas/

Nous lui reformulons la question en lui laissant entendre que l'important n'était pas de connaitre ou d'utiliser cette langue. L'enseignant consent, enfin, à nous livrer l'image ou la représentation qu'il a de cette langue :

> **O11**. oui mais euh + vous la voyez comment/
> **D-E11.** (…) + euh berbère et culture et euhmmm +++ je vois pas d'autres choses à dire/

EFR5, voit aussi en cette langue le symbole d'une nation et d'une culture *ancestrale*

> **O17**. ok + et cinq autre mots pour décrire la langue amazigh ?/
> **N17**. (…) euh c'est une langue algérienne d'abord et puis ya la culture aussi ***met metasla*** (ancestrale) et euh ++ euh + je vois plus quoi dire/

1.1.2.2 – Tamazight, langue première et langue nationale

Quelques enseignants de français reconnaissent à la langue amazigh le caractère de langue première / maternelle. Ainsi, EFR2 parle de langue des Algériens :

> **O17**. et si vous deviez caractériser le tamazight avec cinq mots ce serait lesquels ?/
> **D17**. (sourire) +++ bon alors je vais dire euh langue des Algériens (…)/

EFR1 parle, d'une part, de langue algérienne mais elle la restreint, d'autre part, à deux régions algériennes capitales de la grande et la petite Kabylie :

> **F17**. alors (SOURIRE) euhfff bon déjà c'est une langue algérienne (…) elle est la langue de beaucoup de régions en Algérie surtout tizi ***ouezzou*** (*tizi ouzou*) et béjaia (…)/

EFR5 partage l'avis d'EFR1 en disant qu'il s'agit d'une langue algérienne :

> **O17**. ok + et cinq autre mots pour décrire la langue amazigh ?/
> **N17**. ah très très difficile à parler et à écrire (sourire) euh c'est une langue algérienne d'abord/

Pour répondre à cette même question, EFR3 prendra position dans son discours et nous fera part de ses origines et de sa langue :

> **Kh22**. Alors je dirais avant tout ma langue pasque c'est la langue de mon peuple enfin de ma région ++ (…)/

1.1.2.3 – Tamazight, langue maghrébine

Outre le fait de lui reconnaitre le statut de langue nationale, deux des enseignants de français interrogés vont même au-delà des frontières terrestres et qualifient cette langue (le tamazight) de langue maghrébine :

EFR1 déclare que:

> **F17**. (…) c'est une langue (…) du Maghreb pasqueelle (*parce qu'elle)* est parlée même au Maroc et en Tunisie/

EFR2 répond aussi que :

> **D17**. (sourire) +++ bon alors je vais dire euh langue des Algériens et même des autres…/
> **O18**. des autres ? qui ça ?/
> **D18**. le Maroc et la Tunisie aussi ils parlent le tamazight/
> **O19**. ah d'accord, oui continuez/
> **D19**. alors (sourire) euh +++ (…) mais on peut dire aussi que c'est une langue de culture hein une grande culture algérienne et même du Maghreb/

L'enseignante revient sur la notion de culture. Une culture qui outrepasse aussi les frontières terrestres algériennes pour devenir culture maghrébine.

1.1.2.4 – Tamazight, langue difficile

Le tamazight, une langue difficile à prononcer, à écrire, à parler… à définir et à qualifier. En effet, nous sommes en présence de l'une des représentations phares de cette langue.

En effet, quatre enseignants sur cinq ont mentionné la difficulté relative à cette langue :

EFR1 :

> **F17**. alors (SOURIRE) (…) + après c'est une langue difficile je crois euh + pasque (*parce que)* c'est très difficile de la prononcer et de l'écrire surtout /

EFR2 :

> **D19**. alors (sourire) euh +++ umm difficile euh (…) et euh +++ (…) c'est pas facile de qualifier cette langue hein (rires) (…) /

EFR4 :

> **D-E11**. très très difficile (…)/

EFR5 :

> **N17**. ah très très difficile à parler et à écrire (sourire)/

Seule EFR3 ne mentionne pas ce rapport à la difficulté car il s'agit, selon ses dires, de sa langue première.

1.1.2.5 – Tamazight, langue orale

Comme pour l'arabe algérien, le tamazight se voit qualifié par deux enseignants de langue orale. Loin de ne pas être cas, cette langue est effectivement de tradition orale. EFR3 voit l'oralité de cette langue comme étant l'opposé de l'écriture :

> **Kh22**. Alors je dirais avant tout ma langue pasque c'est la langue de mon peuple enfin de ma région ++ euh ancestrale + euh orale pasque c'est vrai euh c'est vrai qu'on peut l'écrire mais c'est très récent avant c'était et c'est pour moi une langue orale…/

ERF4 fait référence à ce même rapport (oral/écrit) en disant :

> **D-E11**. très très difficile et puis orale pasqueon l'écrit pas + (…)/

Notons, en guise de synthèse, que le tamazight est une langue certes nationale, algérienne et maghrébine qui se voit glorifiée, aimée et reconnue mais qui se voit aussi diminuée par rapport aux autres langues (arabe littéraire ou le français) qui ont à leur actif un code écrit et utilisé par les locuteurs et scripteurs. Nous pouvons donc déceler une situation diglossique liée au code de transmission : n'est pas reconnue en tant que « **langue »,** le code n'ayant pas les deux composantes : l'oral et l'écrit.

De ce fait, nous comprenons en partie pourquoi le statut de langue officielle n'est pas donné au tamazight. En effet, hormis le fait que c'est une langue orale, son code scriptural n'est pas enseigné sur le territoire national, c'est une langue réduite (du point de vue géographique) aux régions dans lesquelles existent ses variétés et c'est, enfin, une langue qui ne fait pas partie de la politique (dite d'arabisation) et de l'idéologie de

l'Algérie indépendante. Effectivement, dès l'indépendance en 1962, l'Algérie a clamé haut et fort son arabitée et son appartenance religieuse (l'Islam). Aucune mention n'est attribuée aux variétés berbères qui, pourtant, existaient avant même l'avènement de l'Islam et de l'arabe.

Voyons, puisque nous abordons la langue arabe, comment les enseignants en parlent-ils et quelles représentations ont-ils de cette langue littéraire.

1.1.3 – Représentations de l'arabe littéraire

Comme noté ci-dessus, nous allons à présent nous pencher sur les discours des enseignants de français relatifs à l'arabe littéraire. Nous avons choisi de parler, dans nos entretien, d'arabe littéraire ou de *fos'ha*. Situer cet arabe dans les domaines scolaire, institutionnel, moderne ou littéraire aurait peut-être (dés) orienté nos enquêtés vers nos propres représentations. Nous avons, de ce fait, laissé les enseignants parler librement de cette langue.

1.1.3.1 – L'arabe, emblème de l'Islam

Tous les enseignants interrogés sont unanimes quant au lien qu'entretiennent langue et religion. En effet, ils partagent tous cette idée / représentation de sacralité de cette langue.

Certains parleront de langue de *l'Islam* et d'autres parleront de langue du *Coran* :

Ainsi, EFR1 mentionnera les deux (la religion et son livre sacré) au sujet de cet arabe :

> **O18**. et l'arabe littéraire + ça vous fait penser à quels mots ?/
> **F18**. euh + et ben euh l'arabe littéraire c'est d'abord la langue de la religion euh de la religion oui et du Coran + (…)/

EFR2 déclare que c'est la langue de la religion qui se (la religion) pratique en *arabe littéraire :*

> **O20**. ok + et l'arabe littéraire, ça vous fait penser à quels mots ?/
> **D20**. euh alors alors +++ euh d'abord c'est la religion hein l'Islam la religion ntaana (la notre) ce fait en arabe littéraire (…)/

EFR3 nomme d'abord cette langue, puis la met en lien, d'une part, avec la religion musulmane, et, d'autre part, avec l'invasion arabo-musulmane (*les croisades*) :

> **Kh26**. Alors euh (soupire) El fos'ha ben euh + je pense à langue de l'Islam euh + des croisades +++ (…)/

EFR4, à son tour, émet la même représentation que les précédents enseignants en lui donnant un caractère prioritaire. Ce caractère est déduit de la présence de « *d'abord* » qui sous-entend une énumération :

> **O12**. et l'arabe littéraire elfos'ha en cinq mots ?/
> **D-E12** . ah euh on va dire d'abord euh langue de religion et du Coran euh (…)/

EFR5, procède de la même manière que EFR4, il y a dans son discours une volonté de placer ce lien langue-religion en priorité. Il explique, par ailleurs, le lien entre ces deux éléments de culture : l'arabe est cette langue qui véhicule cette religion (l'Islam) et sans cette religion, cet arabe n'aurait pas existé:

> **O18**. et l'arabe littéraire, ça vous fait penser à quels mots + euh cinq autres s'il vous plait ?/
> **N18**. euh + la religion avant tout hein euh l'islam pasque c'est grâce à notre religion que cette langue existe euh (…)/

Notons que la représentation ci-dessus mise en relief dans les discours des enseignants de français peut être socialement partagée et transmise (à travers les AIE[117]) ce qui lui confèrerait le statut de stéréotype. Ne nous reste, dans ce cas, qu'à voir ce qu'en pensent les enseignants d'arabe pour pouvoir statuer (voir p. 180).

1.1.3.2 – L'arabe, langue scolaire, institutionnelle et littéraire

Outre la représentation spirituelle et religieuse, tous les enseignants de français interrogés parlent aussi d'un *arabe littéraire et institutionnel* :

Ainsi, EFR1 lui attribue le statut de *première langue enseignée en Algérie :*

> **F18**. euh + et ben euh l'arabe littéraire c'est (…) umm elle est aussi la première langue enseignée en Algérie/

EFR5, parle explicitement de langue de l'école :

> **N18**. euh + (…) école hein ++ et hummm voilà/

EFR3, partage la même représentation en lui conférant un aspect prioritaire :

> **Kh26**. Alors euh (soupire) El fosha ben euh + (…) hein ça me fait penser à l'école surtout/

EFR2, partage l'avis de ses collègues et dresse une sorte d'axe chronologique sur lequel l'arabe littéraire est placé. Nous utilisons l'expression d'axe chronologique pour définir l'emplacement et l'intervention de cet arabe dans le temps. En effet, l'enseignante déclare qu'avant d'entrer à l'école, cette variété d'arabe est méconnue de l'Algérien :

117 Appareils Idéologique de L'État : l'école et l'*in*stitution.

> **D20**. euh alors alors +++ euh d'abord c'est la religion hein l'Islam la religion ntaana (la nôtre) ce fait en arabe littéraire et puis euh + l'école pasque c'est à l'école qu'on apprend l'arabe et euh avant l'école makach (il n'y en a pas) on connaissait pas vraiment euh (…)/

EFR4, parle, quant à lui, de langue littéraire et de l'administration :

> **O12**. et l'arabe littéraire + elfos'ha en cinq mots ?/
> **D-E12** . ah euh on va dire (…) hein et littérature ***ou*** (et) administration/

1.1.3.3 – L'arabe, une langue belle et riche

Plusieurs enseignants ont défini cette langue comme étant belle :

EFR1 :

> **F18**. euh + et ben euh (…) + elle est belle (…)/

EFR2, parle aussi de la richesse littéraire de l'arabe, et, pour parler de la beauté de cette langue, il fait, spontanément, une comparaison entre le français et l'arabe – deux langues très différentes dans leurs systèmes et surtout leurs statuts en Algérie.

> **D20**. euh alors alors +++ (…) et ya aussi bien sur la littérature arabe qui est très riche c'est aussi comme le français une très belle langue/

EFR5 :

> **N18**. euh + (…) + mais c'est une belle langue mais on on la parle pas tous les jours (…) /

Ce dernier enseignant parle effectivement de la beauté de cette langue mais précise qu'elle n'est pas utilisée quotidiennement peut-être parce qu'elle est difficile ?

1.1.3.4 – L'arabe, une langue difficile

Deux enseignants sur les cinq interrogés, déclarent que cette langue est certes belle, mais difficile aussi.
ERF1 déclare dans ce sens que :

> **F18**. euh (…) elle est belle mais difficile aussi /

EFR5 déclare aussi que c'est une langue difficile mais c'est pour elle une fierté de la connaitre :

> **N18**. euh + (…) euh elle euh elle est difficile aussi d'ailleurs c'est l'une des langues les plus difficiles au monde il faut le savoir donc c'est un bien enfin un un avantage pour nous de la connaitre + mais c'est une belle langue (…)/

1.1.3.5 – L'arabe, langue première, nationale et officielle

À travers les entretiens menés avec les enseignants de français, parler de la langue arabe sans faire référence aux statuts qui lui sont donnés et peut-être impossible. D'ailleurs, les enseignants de français ne s'empêchent pas d'en parler aussi.
En effet, EFR1 lui attribue le statut de *première langue d'enseignement* en Algérie :

> **F18**. Euh (…) + umm elle est aussi la première langue enseignée en Algérie (…)

EFR4 lui attribue un statut à caractère ambigu :

> **D-E12** . c'est (…) euh et puis ma langue pasque je suis Algérien hein (…)

Nous parlons d'ambiguïté dans la mesure où :

- si nous prenons en considération la première partie de la déclaration, à savoir « *c'est … ma langue … »,* nous sommes indéniablement face au statut de langue première / maternelle ;
- si, par contre, nous prenons en considération la seconde partie de la déclaration « *pasque je suis Algérien … »* nous nous retrouvons face à l'attribution du statut de langue nationale ou officielle.

Il en résulte donc, que les enseignants de français, ont différentes représentations de la langue arabe dans sa variété officielle et scolaire. Néanmoins, aucun d'entre eux n'en parle comme étant la langue véhicule de l'identité et la culture algérienne. Au contraire, l'un d'entre-eux fait référence à la culture cinématographique orientale (égyptienne) :

> **D20**. (…) euh + ça fait penser aussi aux films égyptiens qu'on regarde sur les chaines arabes (…)/

N'est-ce pas là une manière de dire que les chaines télévisées algériennes ne sont pas arabes ? Devons-nous comprendre que la notion « *d'arabité »* est différente de celle connue en Algérie ; une Algérie qui, depuis 1962, s'est déclarée comme état arabo-musulman ? Parler ainsi de l'arabe, ne reviendrait-il pas à parler d'une langue étrangère ou seconde comme le stipulent EFR2 et EFR3 :

EFR2 :

> **D20**. euh alors (…) c'est aussi comme le français (…)/

EFR3 :

> **Kh26**. Alors euh (soupire) El fosha ben euh + je pense à langue de l'Islam euh + des croisades +++ euh langue étrangère et euh et aussi langue nationale hein ça me fait penser à l'école surtout./

La mention « *langue nationale* » reviendrait, par ailleurs, à voir l'arabe aligné au rang du tamazight reconnu en Algérie comme langue nationale.

Voyons maintenant comment les enseignants de français parlent de la langue qu'ils enseignent : le français.

1.1.4- Représentation du français

Comme pour les précédentes langues, nous avons demandé aux enseignants de français de nous parler de la langue française. Leurs discours dénotent plusieurs éléments :

1.1.4.1 – Le français, langue héritée

Héritée de l'histoire commune algéro-française (1830-1962) ; ce que Kateb Yacine appelait « *un butin de guerre* ». Cet héritage s'est retrouvé dans les discours de nos enquêtés.

Ainsi, EFR1 parlera de cette *Histoire :*

> **F14**. (SE GRATTE LA TÊTE) euh ++ alors euh + (…) l'histoire de euh de notre histoire (…)/

EFR2 parle aussi de cette Histoire et émet même la consigne de ne pas l'oublier :

> **D16**. euh +++ (…) la colonisation pasque on a quand même été en guerre avec les français faut l'oublier c'est notre histoire (…)/

EFR3 emploie le terme d'héritage en premier lieu et déclare :

> **Kh21**. Alors euh cinq mots euh + + ben d'abord langue historique hein c'est une langue qui a une grande histoire euh pour nous c'est un héritage donc euh héritage euh (…)/

EFR5 voit aussi en la langue française *nôtre Histoire*. Ce qui est intéressant à noter, c'est l'utilisation des deux langues (arabe algérien et français), et l'appui sur l'arabe algérien pour parler de la possession de cette Histoire … peut-être même… de cet héritage :

> **N16**. ok + (…) euh l'histoire ***ntaana*** (notre histoire) euh (…)/

1.1.4.2 – Le français, langue internationale et symbole de savoir et de découverte (s)

Les enseignants de français ont aussi déclaré voir en cette langue un caractère scientifique et de découverte :

EFR1 le dit explicitement :

> **F14**. (SE GRATTE LA TÊTE) euh ++ alors euh + le savoir euh la la découverte/

EFR2 parle, dans la continuité de l'idée d'EFR1, de cet aspect et y ajoute une forme d'insistance et d'importance :

D16. euh +++ umm+ d'abord surtout la science hein + euh la l'évolution/

EFR4 parle de langue internationale et scientifique :

D-E9. oui euh khemsa (cinq) ? euh ++ mm (…) langue internationale et scientifique/

EFR3 parle, comme EFR4, de savoir scientifique mais aussi de littérature (poésie) :

Kh21. Alors euh (…) scientifique et puis littérature et surtout hein surtout la poésie /

1.1.4.3 – Le français, langue scolaire et universitaire

Le français est la première langue étrangère enseignée dès le primaire en Algérie. Langue transmise à travers un enseignement strict des points de langues (grammaire, lexique, vocabulaire …etc.). C'est aussi la langue d'enseignement/apprentissage à l'université algérienne – surtout dans les filières scientifiques. Les enseignants de français n'ont, de ce fait, pas omis de le souligner :

EFR1, par exemple, dira que :

F14. (SE GRATTE LA TÊTE) euh ++ alors euh (…) école et puis la grammaire voilà/

EFR2 fait référence dans son discours à la méthode d'enseignement qu'il qualifie de stricte :

D16. euh +++ umm(…) je dirai aussi euh stricte surtout avec la grammaire/

EFR3, parlera d'instruction universitaire :

Kh21. (…) euh +++ langue d'instruction supérieure (…)/

EFR5 (résume le tout) et parle d'une langue des *études* :

N16. ok + euh ++ alors on va dire euh (…) hummm+ les études (…)/

1.1.4.4 – Le français, langue étrangère mais langue institutionnelle ?

Sous cet intitulé certes paradoxal, l'objectif est de montrer comment, à travers les discours et les représentations des enseignants interrogés au sujet du français voient, acceptent et rejettent cette langue. Il est inconcevable qu'une langue dite et reconnue officiellement étrangère soit vue et reconnue officieusement comme langue

institutionnelle ou seconde. Or, c'est justement là que se situe le paradoxe sur lequel nous reviendrons en guise de conclusion à ce point.

Ainsi, EFR4 parlera du français comme langue étrangère. Il précisera, en guise d'appui à sa réflexion, qu'il s'agit de la langue des *Français :*

> **D-E9**. oui euh khemsa (cinq) ? euh ++ mm d'ab d'abord je vais dire langue des français (rires) et euh + étrangère euhmmm (…)/

Aussi, voyons-nous dans cette représentation qu'EFR4 nous a livré, une forme de rejet ou de *devoir de rejet* du français en tant langue du Français. Peut-être (et forcément) en référence à l'Histoire commune (1830-1962).

Par contre EFR3 voit cette langue, non à tort, comme étant une langue institutionnelle, et médiatique :

> **Kh21**. (…) euh journaux et média hein euh ++ je dirai aussi institution et administration (…)/

En effet, certaines administrations algériennes fonctionnent toujours dans un système bilingue (français/arabe), les médias sont aussi diffusés dans ces deux langues. Comment donc parler de français langue étrangère ?

1.1.4.5 – Le français, belle langue, riche mais difficile

Une autre représentation émerge des discours des enseignants de français selon laquelle le français est perçu comme étant une langue :

- *Belle et riche :*

EFR2 déclare que le français est une langue :

> **D16**. euh +++ umm+ (…) riche et belle/

EFR5 déclare à son tour que le français est :

> **N16**. ok + euh ++ alors on va dire euh c'est pas facile hein de trouver des mots ***hakka*** (comme ça) euh + b bon d'abord c'est une belle langue donc y a la beauté (…) /

EFR4 déclare que c'est une belle langue mais qui reste difficile

> **D-E9**. oui euh ***khemsa*** (cinq) ? euh ++ difficile mais belle (…)/

- *Difficile*

Comme EFR4, cité dans l'extrait ci-dessus, EFR5 déclare à son tour que le français est

> **N16**. ok + euh ++ alors on va dire euh c'est pas facile hein de trouver des mots hakka (comme ça) euh + b bon d'abord c'est une belle langue donc y a la beauté et puis elle est difficile euh ++/

1.1.5- Enseignants parents d'élèves et langue (s) d'enseignement

Concernant les langues d'enseignement, les enseignants de français statuent à la fois en faveur du français et de l'anglais. En effet, la majorité d'entre eux déclarent être satisfait ou peu satisfaits des langues instaurées dans le système éducatif algérien. Aussi, mentionnent-ils le malaise que provoque la brisure linguistique qui s'opère lors du passage du secondaire à l'université algérienne. En effet, bon nombre de jeunes étudiants inscrits dans des filières scientifiques ressentent ce malaise linguistique qui bloque, de manière certaine, leur évolution et leur apprentissage.

Et si chacun avait le choix des langues d'enseignement, quelle (s) langue (s) serait (aient) choisie(s) ?

À cette question, la majorité des enseignants interrogés (EFR1, EFR2 et EFR4) souhaiterai l'anglais en tant que langue d'enseignement. Ce choix loin d'être dénué de représentations est fait par rapport au fait que c'est une langue étrangère – certes – mais internationale.

En conclusion, les discours des enseignants de français sur les langues en présence revêtent un caractère contrasté. En effet, parlant de l'arabe algérien, il est intéressant de noter que les enseignants lui accorde plus d'importance qu'ils ne le disent consciemment. En fait, le contraste réside dans le fait que cette langue suscite des représentations à la fois positives et négatives. Ils parlent de cette langue comme étant, d'une part, « leur » langue première qui revêt un aspect normal, facile, identitaire et culturel algérien. Et, d'autre part, comme étant une langue métissée, impure, et orale. Dans la majorité des cas observés, le second discours est tenu lorsque les enseignants doivent mentionner l'arabe littéraire et, par conséquent, la religion. Donc, la langue dite algérienne se trouve principalement minorée à cause des aspects religieux et institutionnel.

Cette déduction est faite dans la mesure où, parlant de l'arabe littéraire, les principales représentations relevées sont liées à la religion (langue de la religion musulmane) et à l'institution (langue de l'administration et de l'école). Ce qui a attiré notre attention, est le fait qu'en aucun cas l'arabe littéraire n'a été lié à l'identité et la culture algérienne.

Donc pourquoi parler de cette langue comme étant langue première en Algérie ? La réponse à cette question est de type idéologique. En effet, après l'indépendance en 1962, l'Algérie, dans son processus de reconstruction, a adopté l'arabe comme langue officielle et l'Algérien, dans un désir d'affirmation opposé à la langue française, s'est vu fière de brandir les couleurs de l'arabisation générale de l'Algérie. Cependant, l'identité de cet Algérien s'est vue « amputée » d'un élément fondateur de sa culture (ses cultures) à savoir : sa (ses) véritable(s) langue(s). Aussi, cette idéologie qui prône le monolinguisme algérien se confronte-t-elle, aujourd'hui, à une conscience du plurilinguisme algérien.

L'identité algérienne, langue algérienne, langue maghrébine sont aussi des représentations liées au tamazight. Une langue, cependant, restreinte à des zones géographiques en Algérie. Il n'en demeure pas moins que la majorité des enseignants interrogés voit cette langue comme l'un des piliers de la culture et du paysage linguistique premier de l'Algérie.

Enfin, le français est principalement vu comme étant une langue héritée d'une douloureuse Histoire et représentant le savoir et la découverte. Les discours en et sur la langue française revêtent aussi un caractère d'évidence. Tout comme l'arabe littéraire, le français se voit aussi lié à l'institution et à l'école. Or, une langue quotidiennement, (in)consciemment et normalement parlée, héritée, certes, d'un colonialisme français, ne peut être réellement étrangère à un peuple. Cependant, le français parlé quotidiennement en Algérie est aussi emprunt au métissage. Donc, il existe deux formes linguistiques particulières et spécifiques à l'algérien : l'arabe algérien et le français algérien. Aussi, pouvons-nous parler de *francalgérien* où l'abréviation *FLE* : *français langue d'enseignement*.

Discutant des notions de *langues premières*, de *langues d'enseignement,* et d'*origine (s)*, les enseignants, dans leurs discours, nous ont livré d'autres représentations qui viennent tantôt consolider celles mises en exergues plus haut dans notre analyse, et, tantôt, s'y opposent.

1.2 – Discours sur les origines culturelles des élèves présentes en classe de français

L'une des hypothèses de notre travail de thèse sous-entend que les langues d'origine ainsi que les cultures d'origine des élèves pourraient influer sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en français et en arabe. Voyons donc si les

enseignants ont conscience de ces différentes origines culturelles et comment les-remarquent-ils et les classent-ils.

1.2.1- Des origines ? Non ! « Nous sommes tous Algériens » !

Spontanément, certains enseignants ont répondu qu'il n'y avait pas d'« *étrangers* » dans leurs classes. Une manière, peut-être, de parler d'unité nationale ou de provenance unique. C'est-à-dire : l'Algérie. Ainsi EFR1 déclare :

> **O31**. dans votre classe maintenant + avez-vous des élèves de différentes origines ?/
> **F31**. non on a pas deeuh + euh d'étrangers… /

EFR5 dira-t-il aussi :

> **O30**. oui ++ euh dans dans la classe vous avez des élèves de différentes origines ?/
> **N30**. non on est tous des Algériens…/

Les autres enseignants interrogés ont directement fait allusion à deux ou plusieurs origines présentes en Algérie.

1.2.2- Une diversité culturelle différemment perçue

En effet, nous avons choisi de donner, en fonction des discours des enseignants, deux acceptions à « *diversité culturelle* ». Cela résulte du fait que certains enseignants déclarent reconnaitre dans leurs classes *plusieurs* origines culturelles. D'autres, par contre, déclarent reconnaitre deux origines différentes.

1.2.2.1- Une pluri-diversité culturelle reconnue

Trois enseignants sur cinq ont énuméré plusieurs origines algériennes, cette pluralité démontre à la fois une certaine complexité et richesse culturelles. Il en ressort, par ailleurs, que les enseignants sont conscients de cette diversité qui pourrait avoir un impact sur l'enseignement des langues et de l'oral.
Ainsi, EFR3, dans son discours, fait référence à cette (pluri)diversité :

> **Kh38**. Et bien euh comme partout chacun à ses origines + en classe ben ya des arabes des kabyles des chaouis etc. une classe représente dignement la diversité culturelle algérienne/

EFR4, perçoit aussi cette diversité plurielle :

> **D-E18**. euh ben comme partout ya des arabes des chaouis et des kabyles ***hadou llinaarfouhoum*** (celles (origines) qu'on connait)/

EFR5, quant à elle, déclare, d'abord, reconnaitre une diversité culturelle plurielle, puis, elle restreint cette diversité au nombre de deux origines. Elle conclue, enfin, sur une seule et unique origine :

> **N31**. ah ***fhamt*** (j'ai compris) comme les kabyles les arabes et tout ?

L'utilisation de l'expression « et *tout »* dénote une énumération abrégée par la locutrice. En effet, elle met en exergue deux origines (kabyle et arabe) et s'autorise à synthétiser les autres en un tout communément connu. Cependant, doit-on croire que les deux origines citées sont les seules reconnues ? Les seules présentes en classe ? Ou les plus importantes ? Elle continue et clos son propos en avançant que :

> **N32**. ah oui bien-sûr j'ai des élèves kabyles et tous les autres c'est des arabes normal mais ya pas de différence on est tous Algériens/

Nous déduisons de ce propos, que le fait d'être Kabyle est peut-être perçu, selon le discours recueilli, comme étant *spécifique* par opposition au fait qu'être Arabe soit *normal.* Paradoxalement, malgré le statut spécifique ou normal des origines, elles sont toutes *algériennes.*

Tout comme EFR5, certains ne voient en « *origines »* que deux pôles – peut-être (plus) importants – l'origine *arabe* et l'origine *k*abyle. EFR 2 déclare par exemple :

> **D29**. oui bien sur y'en + euh ya des élèves qui sont kabyles et d'autre non ils sont arabes/

D'autres enseignants comme EFR1 déclarent, à titre d'exemple, deux origines :

> **F32**. … AHHHH d'accord + comme les berbères les kabyles et tout ?/

Puis enchaine et déclare :

> **F33**. oui j'ai des élèves qui euh ils sont des kabyles/

Les deux extraits ci-dessus (EFR1) nous interpellent en ce sens que nous nous posons la question de savoir si oui ou non, les enseignants interrogés savent que le kabyle est une variété de berbère. Et que, par conséquent, être kabyle est aussi être berbère.

1.2.2.2- Une (bi-pluri)diversité[118] culturelle reconnue

Hormis EFR1, deux autres enseignants parlent d'une diversité double : arabe / kabyle. En effet, EFR2, par exemple, affirme :

118 Deux orig*in*es sont reconnues.

D29. oui bien-sûr y'en + euh ya des élèves qui sont kabyles et d'autres non ils sont arabes (…)/

EFR5, en leur donnant ce que nous avons appelé *caractère spécifique* et *normal* dont nous avons déjà parlé plus haut :

N31. ah ***fhamt*** (j'ai compris) comme les kabyles les arabes (…)/
[…]
O32. oui oui voilà**/**
N32. ah oui bien sûr j'ai des élèves kabyles et tous les autres c'est des arabes normal (…)/

1.2.3- Représentations des origines culturelles

Lors de notre lecture de notre corpus, nous avons constaté que les enseignants observaient, classaient et reconnaissaient les origines culturelles de leurs élèves à travers deux facteurs : le facteur *physique* et le facteur (*socio)linguistique.* Le premier étant la représentation d'une origine à travers les traits du visage, le teint, les yeux …etc. EFR1 parle non seulement de ce facteur et n'hésite pas à s'appuyer sur une référence physique (la nôtre) pour expliquer ce qu'elle voulait dire à travers ses propos :

O35. ça se voit ? Comment ça ?**/**
F35. (…) les visages on les voit on les voit (SOURIRE) c'est comme vous je crois ?**/**
[…]
O36. euh (RIRES) oui oui vous avez raison (SOURIRE) **/**
F36. ***ih*** (*oui*) voilà (RIRES) **/**

EFR2, utilise une référence *raciale* lorsqu'il essaie de nous éclairer, il déclare :

O31. ça se voit ? Comment ?**/**
D31. ça se voit déjà à la couleur de la peau des yeux des élèves généralement les kabyles ils ont le teint clair les yeux clairs bref ils ont une beauté européenne (rires) (…)/

Le second facteur, étant directement lié à une idée socialement reçue ou à une compétence linguistique donnée et acquise par les élèves de telle ou telle autre origine. À ce propos, EFR1 mentionne dans son discours au sujet des origines de ses élèves que :

O35. ça se voit ? Comment ça ?**/**
F35. en général les Kabyles iparlent (*ils parlent*) le français à la maison avec les euh leurs enfants alors c'est FACILE pour eux de parler en français à l'école + des fois aussi ya les prénoms (…)/

EFR2 fait appel à cette même représentation en disant :

D31. (…) et puis ils parlent en général bien le français c'est facile pour eux mais les autres euh + y'en a qui parlent bien mais c'est pas tous pasque leurs parents ne sont pas francophones alors c'est difficile de parler et d'apprendre en général hein le le français/

EFR4 lie non seulement sa reconnaissance des origines à cette même représentation mais aussi au fait que les élèves ont des facilités de parole en français :

> **D-E19**. ah ben ***ibanou*** (elles se voient) les kabyles parlent plus facilement en français que les autres c'est connu (…)

EFR5 parle aussi de facilité et d'aisance dans la prise de parole en français et se réfère à l'enquêtrice. Cette référence est établie pour montrer le lien entre l'origine kabyle, l'absence d'accent et la compétence linguistico-discursive en français :

> **N34**. oui c'est connu les Kabyles parlent mieux le français que les autres mais bon ya des fois des des euh comment dire euh +++/
> **O35**. des exceptions ?/
> **N35**. oui voilà mais en général on les remarque comme ça et c'est tous les enseignants hein ya pas que moi ++ d'ailleurs même ntiya kbayliya non ? (sourire) (vous êtes kabyle)/
> **O36**. euh + oui oui en effet (sourire)/
> **N36**. voilà ça se voit pasque vous parlez très bien en français maandekch l'accent arabe (vous n'avait pas d'accent)/

EFR3, quant à elle, use de cette représentation stéréotypée tout en la nuançant :

> **Kh39**. En général les enfants kabyle sont plus à l'aise en français mais bon euh + ya ya des exceptions des fois on trouve aussi des kabyles qui ne savent pas du tout le français mais c'est rare + les enfants arabes forment la majorité dans la classe et ont plus de difficultés que les premiers/

En guise de conclusion, langues d'origine, langue d'enseignement : quelle influence pour quelle compétence en classe de langue ?

1.2.4- Origine (s) culturelles et compétence (s) en langue (s) : quel (s) lien (s) ?

Dans les discours des enseignants de français – et dans les différents extraits ci-dessus cités – nous avons compris que l'un des facteurs qui permettait de reconnaitre l'origine d'un élève était celui de la compétence linguistique et discursive en langue française. Ainsi, les enseignants utilisent l'idée reçue selon laquelle les élèves kabyles (et / ou kabylophones) auraient plus de facilités et de compétences en français que les élèves non kabyles (arabes, autres berbères). De ce fait, une question s'impose à nous : *Y-aurait-il une différence dans le niveau scolaire en français des élèves en fonction de leurs origines et de leurs langues d'origines ?* Les enseignants interrogés à ce sujet, répondent tous positivement.

EFR1, EFR2, EFR4 et EFR5 reviennent, dans leurs réponses, sur l'idée reçue que le Kabyle à plus de compétences en français et en arabe littéraire que « *les autres* » :

EFR1 :
F37. OUIII BIEN SUR + en plus c'est connu les kabyles parlent mieux le français et même l'arabe des fois que les autres… /
O38. les autres ? /
F38. oui ceux qu'euh qui sont pas kabyles/

EFR2 :
D32. ***ih*** oui (oui oui) très souvent les kabyles ils parlent mieux le français et même l'arabe littéraire (acquiescement de la tête)/

EFR4 :
D-E20. Bien sûr ++ euh je viens de dire par exemple que les kabyles sont plus forts en français que les autres donc ya ya un décalage dans le niveau général des élèves/

EFR5 :
N37. oui oui c'est ça en plus même en arabe c'est la même chose certains de mes élèves sont fort dans les deux langues/
O38. et de quelle origine sont-ils ?/
N38. ils sont tous les quatre kabyles/

EFR3 dessine, à travers ses propos, tous les cas de figures pouvant, selon elle, exister en classe de français au sujet des compétences liées aux origines :

O40. Et est-ce qu'il y a des différences de niveaux suivant les langues d'origine ? /
Kh40. Oui oui bien sûr + on pourrait même dire de la culture d'origine + depuis très longtemps on dit que les kabyles sont plus fort en français que les autres et c'est vrai + il suffit simplement de voir les résultats + + tenez + un enfant qui parle arabe chez-lui ne parle en général qu'arabe chez-lui par contre un enfant qui parle le kabyle chez-lui parle aussi le français avec ses parents ou du moins il y est initié très jeune + euh mais bon c'est vrai aussi qu'il y a des jeunes kabyles qui ne savent pas prononcer un mot en français ni même en arabe et euh et c'est c'est vrai aussi que des fois et très souvent les jeunes kabyle sont fort en arabe aussi donc euh voilà/

Tous les enseignants s'accordent, par ailleurs, à dire que les facilités dont font preuve les élèves de telle ou telle autre origine et/ou langue d'origine sont liées à la compétence orale (réception et expression). Ainsi, EFR1 et EFR5 mettent en lumière les capacités des élèves Kabyles à comprendre et à s'exprimer oralement en français. Soulignant, néanmoins, qu'à l'écrit le niveau des élèves (toutes origines confondues) est quasiment identique.

EFR1 :
F40. (…) euh alors c'est surtout le parler hein l'écrit ***chwiya*** (*un peu/ pas vraiment*) mais ***fl'expression*** (*en expression*) orale par exemple les trois ou quatre Kabyles que j'ai dans la classe parlent plus vite et comprennent vite surtout (SOURIRE) iparticipent (*ils participent)* en classe + bonh c'est sur ya pas que les Kabyles mais euh même les autres y'en a qui parlent un peu/

EFR5 :
N40. euh ***felhakika*** (en réalité) on remarque ça surtout quand ils parlent pasque quand ils écrivent c'est presque pareil mais quand euh quand ils parlent ça se voit ils parlent mieux que les autres en plus + euh oui en plus il faut dire que les élèves arabes ***maihabouch bezzaf*** le français (ils n'aiment pas trop le français) donc c'est plus difficile avec eux qu'avec les kabyles/

Il résulte donc de ce point d'analyse que les enseignants accordent une grande importance aux origines culturelles des élèves. Cependant, la représentation qu'ils ont de ces origines est doublement guidée : d'une part, par les représentations sociales et idées reçues sur les origines culturelles et leurs liens aux diverses langues ; et, d'autre part, par les compétences orales dont font preuve les élèves. Ils parlent d'oral dans la mesure où, concernant la compétence écrite, aucun signe distinctif n'est observé (selon les enseignants interrogés). En effet, tous, sans exception, avancent qu'à l'oral les kabyles et / ou les kabylophones ont plus de compétences à l'oral en français et, dans certains cas, en arabe.

Dans le but de compléter cette analyse et d'avoir une vue d'ensemble sur les représentations des langues, des origines et leur (s) impact(s) sur l'enseignement des langues à Blida et en Algérie, nous allons présentement nous atteler à analyser les discours des enseignants d'arabe sur les langues en présence puis sur les origines. Nous conclurons cette analyse par un point comparatif entre les discours des enseignants de français et d'arabe.

2- Discours des enseignants d'arabe

Sous cet intitulé, nous allons nous attarder sur les représentations qu'ont les enseignants d'arabe, d'une part, des langues et de leurs usages ; et, d'autre part, des origines algériennes présentes dans la société et dans les classes. Nous analyserons les discours des enseignants sur les langues en présence (*Cf.* 2.1) afin de faire émerger leurs représentations face aux langues et aux origines (*Cf.* 2.2) présentes.

2.1- Discours des enseignants d'arabe sur les langues en présence

Voyons présentement comment les enseignants d'arabe voient, qualifient, nomment et se représentent les langues en présence dans la société algérienne en générale et blidéenne en particulier. Nous commencerons, comme pour les enseignants de français, par relever et analyser les discours sur l'arabe algérien (nommé dans nos entretiens *deridja* ou *eddardja*) ; ensuite, sur le tamazight ; puis sur l'arabe littéraire (nommé dans nos entretiens *fos'ha*) ; et, enfin, sur le français.

2.1.1 – Représentations de l'arabe algérien

Comme leurs collègues enseignants de français, les enseignants d'arabe voient cette langue de diverses manières. Nous avons, suite à leurs discours et à la lecture de leurs réponses, distingué plusieurs représentations entremêlées les unes aux autres.

En effet, dans nos entretiens avec les enseignants d'arabe, tous nos enquêtés ont mentionné et ont vu en l'arabe algérien diverses représentations : l'identité nationale et un code permettant l'intercompréhension des Algériens issus de diverses régions. Néanmoins, les enseignants ne manquent pas de souligner que cette langue est un « dialecte » ou *« lahdja »*, une forme de code métissé et impure ; facile et oral. Ainsi les termes « *lahdja (dialecte)* », « *machi lougha (ce n'est pas une langue)»*… etc. ont été employés tout au long des discours sur l'arabe algérien.

2.1.1.1 – L'arabe algérien : entre langue première et dialecte

EAR1 s'engage dans une sorte de dichotomie langue/dialecte et essaie d'expliquer que cette *langue* (mot employé par l'enquêté) n'est pas une langue proprement dit mais plutôt un *dialecte* :

> **A13**. ***yaani*** euh + euh ***hadi*** **ellougha** ***machi*** **lougha** ***bessah lahdja*** déjà en plus ***nahadrouha binatna ou sahla aala kouli hal*** pasque ***kamel nahadrouha ou neffehmouha bessah triyeh lahdja matenktebch ou machi*** **lougha** ***ta'aa*** **dirassa** ***bessah loughetna*** enfin ***lahdjetna*** **/** (*c'est-à-dire euh + euh cette langue n'est pas une langue mais un dialecte déjà en plus on la parle entre nous et elle est facile parce qu'on la parle et on la comprend tous mais elle reste un dialecte qui ne s'écrit pas et qui n'est pas utilisé dans les études mais c'est notre langue enfin notre dialecte*)**/**

EAR2 entame cette même dichotomie en précisant que ce *dialecte* est issu de l'arabe littéraire qu'il désigne comme étant sa *langue d'origine :*

> **M16**. bon ***had eddardja machi lougha lahdja mellougha ntaana ou tenahdar fe gaa leblad ou kamel neffehmouha bessah machi hiya*** **ellougha el asliya** ***dialna*** **/** *(bon ce dialecte ce n'est pas notre langue c'est un dialecte dérivé de notre langue il se parle et se comprend de tous dans le pays mais ce n'est pas notre langue d'origine/*

EAR3 réduit (catégoriquement) l'arabe algérien au rang de dialecte. Un dialecte qui, paradoxalement, permet la communication et l'intercompréhension entre Algériens de diverses origines :

> **F/Z14**. ***eddardja mahichi*** **lougha** ***rahi*** **lahdja** ***BARK*** **++** ***bessah nahadrouha kamel ou neffahmouha kamel sawa'ane kounna kbayel*** **aou aarab** **/** (*l'arabe algérien n'est pas une langue c'est un dialecte seulement ++ mais on la parle tous et on la comprend qu'on soit Kabyles ou Arabes*)**/**

2.1.1.2 – L'arabe algérien, une sous-langue métissée et maghrébine

EAR5 distingue et défini l'arabe algérien par rapport au français et à l'arabe littéraire. Elle démontre à travers ces deux dernières que l'arabe algérien n'est qu'une sorte de dérivé de l'arabe littéraire et un métissage linguistique composé, essentiellement, de français et d'arabe. Il explique que ce code parlé à l'échelle maghrébine est un dialecte du fait qu'il ne possède pas de code écrit ce qui lui confère le caractère de langue orale donc de langue minorée :

> **H17**. Bon euh ***eddarjda machi lougha kima*** **el fos'ha** ***wella*** **el firanciya** + mais ***eddardja hiya lahdja melaarbiya BARK meme loukan dork fel dza'ir ou fel*** **maghreb** ***kamel yahadrouha bessah maand'hach*** **ahamiya** ***kbira khatch matenktebch*** ++ euh ***eddardja kamel nahadrouha ou netfahmou biha ou na'aarfouha men bekri bessah mkhelta kamel bel français ou l'aarbiya ou*** **loughate** ***wahdoukhra*** **/** (*bon euh l'arabe dialectal n'est pas une langue comme l'arabe littéraire ou le français mais l'arabe algérien N'est QU'un dialecte dérivé de l'arabe littéraire même si aujourd'hui en Algérie et dans le Maghreb entier on parle ce dialecte mais cette forme d'arabe n'a pas vraiment d'importance car elle n'est pas écrite ++ euh l'arabe algérien est parlé et comprise par tout le monde on s'entend avec et on la connait depuis toujours mais elle est métissée d'arabe littéraire et de français et d'autres langues)/*

2.1.1.3 – L'arabe algérien issu (de) mais opposé à l'arabe littéraire

EAR4 tentera de parler de l'arabe algérien par opposition à l'arabe littéraire :

> **A16**. ahhh ***hadi*** euh ***hadi loughetna taa koul youm nahadrouha kamel fel bled kil kbayli ou l'aarbi ou loukhrin*** pasque ***hadi hiya litkhallina netfahmou*** ++ euh ***ou*** euh + ***wech nkoul thanik aaliha*** ? euh ++ **lougha** ***m'khelta*** (RIRES) ***ih fiha elfrançais ou l'aarbiya ou*** l'anglais ***ou lkbayliya ila akhirihi bessah enhabouha LOUGHETNA*** **/** *(ahhh c'est euh c'est notre langue de tous les jours (quotidienne) on la parle tous dans notre pays qu'on soit Kabyle ou Arabe ou autres parce qu'elle nous permet de nous comprendre et de communiquer les uns avec les autres ++ euh et euh + que puis-je dire aussi sur cette langue ? euh ++ c'est une langue mélangée (métissée) (rires) oui elle est constituée de français et d'arabe et d'anglais et de kabyle … etc. mais on l'aime c'est NOTRE LANGUE)/*

2.1.1.4 – L'arabe algérien, une langue première opposée à la langue de l'Islam

Nous avons, cependant relevé lors de l'entretien que l'enquêté utilisait les mêmes termes pour définir l'une et l'autre langue (l'arabe littéraire et algérien). Nous lui avons donc fait remarqué cela et sa réponse fut contradictoire par rapport à la première. En effet, elle classera, par conséquent, les langues en fonction de ce qu'elles représentent pour EAR4 :

> **O17**. euh ***bessah makbil koulti*** **nefs** ***echi aala*** **el fos'ha** c'est-à-dire ***belli n'habbouha ou loughetna immal houma kif-kif*** ? *(euh mais vous avez dit la même chose tout à l'heure à propos de l'arabe littéraire c'est-à-dire que c'est notre langue et qu'on l'aime donc c'est la même chose elles sont pareilles ?)/*
> **A17**. ***lala machi kif-kif wahda nahadrouha mesghourna melli zedna ou loukhra net'aalmouha ou n'habouha khaterch hiya*** **loughate eddine** ***n'taana*** c'est tout / *(non ce n'est pas pareil l'une*

est une langue qu'on parle depuis toujours et l'autre est une langue qu'on apprend car c'est la langue de notre religion c'est tout)/

En guise de conclusion, nous constatons donc que l'arabe algérien est sujet à polémique et est problématique. Les enseignants interrogés lui confèrent tous un rang dialectal. Cette volonté de restreindre ce code linguistique à ce rang démontre qu'une situation diglossique arabe algérien/ arabe littéraire est belle et bien présente à Blida et en Algérie. Nous parlons de ces deux langues dans la mesure où l'arabe algérien est constamment, du moins dans les discours des enseignants, (presque) naturellement opposé, comparé et dérivé de / à l'arabe littéraire. Nous pensons que cette situation résulte à la fois de la politique / de l'idéologie d'arabisation et du caractère *sacré* qui est conféré à l'arabe littéraire (Voir ci-dessous. *Cf.*2.1.3, p. 185). Caractère qui se doit d'être respecté et passé en priorité dans les domaines linguistique et politique.

Voyons présentement, comment les enseignants d'arabe parlent-ils du tamazight et quelles sont les représentations qu'ils ont de cette langue.

2.1.2 – Représentations du tamazight

Lorsque nous avons demandé à nos enquêtés de nous parler du tamazight, trois représentations se sont dégagées des discours recueillis :

2.1.2.1 – Le tamazight synonyme de kabyle et de Kabylie ?

Plusieurs enseignants interrogés ont mentionné le fait que le tamazight est principalement, selon leurs dires, la langue d'une région algérienne à savoir la Kabylie. Ce qui nous interpelle dans leurs discours, est le fait que tous les enseignants voient le tamazight comme synonyme du kabyle. Or, le kabyle n'est qu'une variété de cette langue dite berbère. EAR1, explique que :

> **A11**. **loughat** ***lekbayel*** + (…) ***euh kayennn kayen ghir mwaliha lli yahadrouha*** sinon ***krib kamel manaarfouhach ou manestaaamlouhach*** **/** (*langue des Kabyles + (...) il n'y a que les natifs de cette langue qui la parlent sinon presque tout le monde ne la connait pas et ne l'utilise pas)/*

EAR4 va plus loin dans ses explications en définissant le tamazight comme étant l'égale du chaoui, du m'zabi …etc. Cela nous amène à la conclusion que tamazight est exclusivement vu comme étant la variété kabyle parlée dans une région bien précise et par une communauté distinct (e) :

> **A14**. ++ euh **lougha** euh **(…)** ***yaani*** **lougha** ***kima echaouiya ou lm'zabiya yaani*** **lougha** ***ta'a kaoum ou khlass*** **/** *(++ euh c'est une langue euh (…) une langue comme le chaoui et le mozabite c'est-à-dire que c'est la langue d'un peuple et c'est tout)/*

EAR3 stipule qu'il ne s'agit que de la langue des Kabyles. Nous voyons là une volonté de restriction, de rejet et de minoration :

> **F/Z12**. euh **loughat** ***lekbayel hada manekder n'koullek aaliha*** ! **/** (*c'est la langue des Kabyles et c'est tout ce que je peux dire de cette langue*)**/**

EAR2, quant à lui, emploie presque les mêmes termes que ses précédents collègues mais précise qu'il s'agit aussi d'une langue représentant ses origines :

> **M14**. +++ euh **el amazighiyaaa** ? euh ++ ***wech enkoulou*** ? euh bon avant tout **hiya loughat** ***lekbayel ou jdoudi ouuuu …*** **/***(euh le tamazight ? que puis-je dire ? avant tout c'est la langue des Kabyles et mes ancêtres et…)***/**

EAR5, dans ses propos, donne une autre acception à *« kabyle »*. En effet, il fera référence à l'étymologie arabe du mot « *kabyle »* à savoir *« kabila – tribu »* :

> **H15**. euh ***yaani machi lougha naarafha*** *chakhsiyan* ***bessah (…)*** euh **loughate kabila** ***(…)*** *(euh c'est-à-dire que ce n'est pas une langue que je connais personnellement mais (…) euh c'est une langue d'une tribu (…)/*

2.1.2.2 – Le tamazight, langue première et nationale

Nous venons, ci-dessus, de démontrer qu'en définissant le tamazight, les enseignants d'arabe l'ont rattaché à une région algérienne bien précise. Ils ont donc fait de cette langue un emblème régional. Ceci-dit, et dans certain cas, le tamazight est vu comme étant une langue nationale, première et liée à une culture profonde et ancestrale.

EAR1, par exemple, décrit cette langue en lui conférant ce caractère culturel et national. Néanmoins, ce même enquêté revient sur le caractère régional donné à cette langue :

> **A11**. **loughat** ***lekbayel*** **+** *ou* euh euh **+ lougha assila** ***ou*** **jazairiya** ***bessah machi*** **loughat** ***GAA*** **el jazairiin** pasque ***machi kamel yahadrouha euh kayennn kayen ghir mwaliha lli yahadrouha*** sinon ***krib kamel manaarfouhach ou manestaaamlouhach*** **/** (*langue des Kabyles + et euh euh + langue ancestrale et algérienne mais ce n'est pas la langue de tous les Algériens pasque ce n'est pas tout le monde qui la parle et il n'y a il n'y a que les natifs de cette langue qui la parlent sinon presque tout le monde ne la connait pas et ne l'utilise pas)/*

ERA2, quant à lui, se contredit dans ses propos. En effet, il commence par tenir un discours régionaliste puis il s'implique en se référant à ses origines ; il tient ensuite un discours identitaire en utilisant les termes « *lougha ntaana »* en s'impliquant puis il revient sur ses propos et restreignant cette langue à ses natifs dont, visiblement, il ne fait

pas partie. Est-ce là une manière de reconnaitre une identité à la fois perdue, cherchée et rejetée par une idéologie et une politique ?

> **M14**. +++ euh **el amazighiyaaa** ? euh ++ ***wech enkoulou*** ? euh bon avant tout **hiya loughat *lekbayel ou jdoudi ouuuu* + *ou* lougha *ntaana yaani dziriya bessah machi kamel edziryin yahadrouha ih ou krib kamel manaarfouhach ou manestaaamlouhach* /** *(+++ euh le tamazight ? euh ++ qu'est-ce qu'on peut dire ? euh bon avant tout c'est la langue des Kabyles et de mes ancêtres eeet + et notre langue je veux dire algérienne mais ce n'est pas tous les Algériens qui le parlent oui et presque tous on ne la connait pas et on ne l'utilise pas)/*

EAR4 et EAR5 stipulent à leurs tours qu'ils ne connaissent pas cette langue. Cependant, ils lui attribuent le statut de langue de culture et de langue nationale algérienne :

> **EAR4 :**
> **A14**. ++ euh **lougha** euh **lougha thakafiya *ou* djaza'iriya** + bon ***manaaref'hach (…)*** **/** *(++ euh c'est une langue euh c'est une langue de culture et une langue algérienne + bon je ne la connais pas (…)/*
>
> **EAR5 *:***
> **H15.** euh ***yaani machi lougha naarafha*** *chakhsiyan* ***(…) ou*** **loughat thakafa *ou* lougha djazairiya** avant tout+ euh ***hada makan*** **/** *(euh c'est-à-dire que ce n'est pas une langue que je connais personnellement (…)et une langue de culture et une langue algérienne avant tout + euh c'est tout)/*

2.1.2.3 – Le tamazight, langue difficile

Deux enseignants sur cinq (EAR4 et EAR5) ont déclaré trouvé cette langue difficile. Or, il ne s'agit vraisemblablement que de représentations vu qu'ils avouent, plutôt ou plus tard, dans leurs discours ne pas parler cette langue :

> **EAR4**
> **A14**. ++ euh **lougha** euh **(…)** + bon ***manaaref'hach bessah tbanli chwiya s'iiba bach nahadrouha (…)*** **/** *(++ euh c'est une langue euh (…) + bon je ne la connais pas mais elle me parait difficile à parler (…)/*
>
> **EAR5**
> **H15**. euh ***yaani machi lougha naarafha*** *chakhsiyan* ***bessah tban ouaara BEZZAF*** (SOURIRES) ***ou thanik*** euhmmm + (…) / *(euh c'est-à-dire que ce n'est pas une langue que je connais personnellement mais elle me parait TRÈS /TROP difficile (sourires) et aussi euhmmm + (…)/*

En guise de conclusion et comme mentionné en introduction à ce point (*Cf.* 2.1.2), les discours des enseignants d'arabe sont imprégnés de représentations, certes, mais plus précisément d'idées reçues voire de stéréotypes. Nous parlons de ces deux dernières notions dans la mesure où tous les enseignants interrogés voient la langue amazigh comme étant la langue des Kabyles uniquement. Or le tamazight englobe plusieurs variétés de langue dont le kabyle. Ils reconnaissent, par ailleurs, à cette langue les statuts de langue de culture et de langue nationale. Peut-être en référence à la constitution algérienne qui lui attribue (in)justement le statut de langue nationale.

Voyons, maintenant, ce que disent les enseignants d'arabe de l'arabe littéraire.

2.1.3 – Représentations de l'arabe littéraire

Comme pour les autres langues, nous avons demandé aux enseignants d'arabe de nous parler de l'arabe littéraire. Dans nos entretiens nous avons employé les termes d'*arabe littéraire* ou *fos'ha.* Le choix de ces termes a été fait dans le but d'expliquer et de distinguer les deux variétés que nous prétendons étudier. Les enseignants, y ont tous vu une référence au culte (*Islam, Coran, eddine (la religion)…)* d'autres font référence à une langue première, symbôle d'une identité algérienne ; disposant d'une richesse lexicale et littéraire. D'autres enfin, parlent d'un arabe littéraire et institutionnel.

2.1.3.1 – L'arabe littéraire, emblème de l'Islam

Tout comme les enseignants de français, les enseignants d'arabe ont vu en l'arabe littéraire une référence incontournable et irrévocable à la religion musulmane. En effet, ils décrivent tous une langue véhicule de l'Islam et du saint Coran. Ainsi, nous déduisons qu'une *sacralité*, encouragée par les politiques et l'idéologie postcoloniale, est donnée à cette langue. Ce fait, pourrait expliquer d'autres représentations observées dans les discours des enseignants. Ainsi, EAR1 perçoit l'arabe littéraire comme étant :

> **A12**. **loughat el cor'ane *ou* loughat el Islam *(…)* /** (*langue du Coran et langue de l'Islam (…)/*

EAR2 fait appel à la construction phrastique « *avant tout* » marquant la priorité en disant :

> **M15**. avant tout **hiya loughat el Islam *ou*** (…) / *(avant tout c'est la langue de l'Islam et euh (…)/*

EAR4 fait appel à la même construction phrastique que EAR2. Il l'utilise, cependant, en arabe :

> **A15**. (…) euh ***ou thanik ou kbel koulchi* lougha el cor'ane *ou* el Islam *(…)*/** */ (…) euh et aussi et avant tout c'est la langue du Coran et de l'Islam (…)/*

EAR3 parle, quant à elle, d'arabe langue du Coran et d'une *culture islamique* :

> **F/Z13**. (…) **loughat el cor'ane *ou* loughat ethakafa el islamiya *(…)* /** (*euh je peux dire que c'est la langue (…) et du Coran et de la culture islamique (…*)/

EAR5 utilise un discours certes relatifs au domaine religieux mais plus sobre que ses collègues. En effet, elle fera directement référence à l'arabe véhicule d'une religion :

> **H16**. *euh* ***el fos'ha*** *euh* ***(…) ou loughate dine ou lougha anika*** *(SOURIRE)* ***(…)*** */ ((…) l'arabe littéraire c'est (…) une langue de religion (…)/*

2.1.3.2 – L'arabe littéraire, langue nationale et première

À travers les discours des enseignants d'arabe, une autre perception de l'arabe littéraire est venue se juxtaposée à la précédente : l'arabe langue nationale et première des Algériens. Nous retrouvons ici la volonté (peut-être inconsciente) d'attribution d'un caractère identitaire à cette langue face, d'une part, à l'ancienne langue officielle de l'Algérie colonisée ; et, d'autre part, à ce *dialecte* dont nous revendiquons, aujourd'hui, le statut de langue à part entière qu'est l'arabe algérien.

EAR1 parlera ainsi de langue première et de langue nationale :

> **A12**. **(…)** euh **elloughat el oum lil djazairiin *ou* loughat eddaoula eldjazairiya *(…)* /** (*…) euh langue première des Algériens et langue de la république algérienne (…)/*

EAR2 et EAR4 utilisent le pronom possessif « *notre* » pour conforter cette langue au statut de langue première **/** première

> **EAR2**
> **M15**. (…) euh ***ou loughatna ou* (…) /** *(…) euh et c'est notre langue première et (…)/*

> **EAR4**
> **A15**. (…) ***ou loughetna oun'habbouha*** (SOURIRE) **/** *(…) et notre langue et on l'aime (sourire) (…)/*

EAR3 et ERA5 mettent l'accent sur le statut de langue des Algériens tout en mentionnant l'importance de connaitre cette langue.

> **EAR3**
> **F/Z13.** (…) ***ou* loughat el djazairiyin *ou* (…) *ou lazem* koul el ikhwa oua el akhawat *ya'aarfouha mlih mlih hadja* mouhimma djidan /** (*…) et la langue des Algériens (…) et il faut que tous mes frères et sœurs algériens l'apprennent et la connaissent bien bien car c'est quelque chose de très important*)/

> **EAR5**
> **H16**. *euh* ***el fos'ha*** *euh* ***(…) ou loughetna kamel ou*** *euh* **+ *yaani* lougha moufida oua mouhimma +** voilà */ (euh le classique euh (…) et c'est notre langue à tous et euh + c'est-à-dire que c'est une langue importante et utile)/*

Nous constatons dans les deux extraits ci-dessus que les deux enseignantes exhortent directement et indirectement les autres Algériens « *el ikhwa oua el akhawat (les frères et sœurs)* » à promouvoir cette langue (l'arabe littéraire) en mentionnant l'importance et l'utilité de cette langue. Néanmoins, une question s'impose à cet instant : étant, comme elles l'affirment, langue première et première des Algériens, pourquoi avoir ce besoin d'exhorter les Algériens à l'utiliser et à en reconnaitre l'importance ?

La réponse peut sembler catégorique, mais le fait d'exhorter le peuple Algérien et de faire une large *publicité* pour l'arabe littéraire démontre, dans un sens, que ce n'est pas

la langue première de ces Algériens. Il résulte donc, que les enseignants sont à demi-conscients du fait que ce n'est pas une langue première à proprement dit, du moins pas en Algérie.

2.1.3.3 – L'arabe littéraire, langue scolaire et de littérature

Selon les discours des enseignants d'arabe, l'arabe se voit aussi attribué le statut de langue scolaire et institutionnelle. Or, comment une langue dite plus haut langue première se retrouve au rang de langue scolaire[119] ?
En effet, EAR1 et EAR3 parlent de :

> **EAR1**
> **A12**. **(…)** ***ou*** **loughat eddirassa /** (*…) et langue de l'école / des études)/*
>
> **EAR3**
> **F/Z13**. (…) ***ou*** **loughat eddirassa *(…)* /** (*c'est la langue (…) et de l'école (…)/*

EAR2 parle aussi de langue de l'école en utilisant une forme algérianisée du terme école :

> **M15**. (…) ***ou*** **loughat *ellicoule* /** *(…) et langue de l'école / des études)/*

EAR4 utilise la notion de langue scolaire et d'enseignement en disant :

> **A15**. (…) ***ou*** **lougha madrassiya** (**…**) **/** *(une langue scolaire (…)/*

Hormis le caractère scolaire de l'arabe, EAR5 mentionne, quant à elle, le caractère littéraire qu'elle perçoit en l'arabe littéraire :

> **H16**. *euh* ***el fos'ha*** *euh* ***el aarabiya elfos'ha loughate adeb (…)*** */ (euh le classique euh l'arabe littéraire c'est une langue (…)/*

Nous constatons en guise de conclusion, que les enseignants d'arabe sont tiraillés, d'une certaine façon, entre les différents statuts attribués à l'arabe littéraire. En effet, les enseignants, peut-être dans une volonté de défendre la langue qu'ils transmettent, voient en elle ce que les politiques et l'idéologie postcoloniale ont instauré, à savoir une arabisation quasi-totale et étendue à l'échelle nationale (officielle et officieuse) relié au principe religieux. Cependant, les enseignants sont les premiers à distinguer l'utilisation de chacune des deux variétés d'arabe. L'une est parler quotidiennement, à la maison et sur tout le territoire nationale tandis que l'autre (l'arabe littéraire) est appris et utilisé à l'école et dans l'administration (l'institution de façon général.

119 Langue scolaire serait plutôt la déf*in*ition de ALS/E : arabe langue seconde / étrangère.

Voyons en dernier point de cette analyse, comment les enseignants d'arabe perçoivent-ils le français.

2.1.4- Représentation du français

Les discours sur la langue française sont aussi chargés de représentations. Nous nous attellerons, ici, à les mettre en lumière et à les discuter.

2.1.4.1 – Le français, langue du colonisateur et de la culture française

L'une des représentations prépondérantes est justement celle en référence avec la colonisation française. En effet, trois enseignants sur cinq, dont les propos suivent, mentionnent que la langue française leur fait penser au colonisateur français.

EAR1
A10. **(…)** ***ou thanik*** **loughate el moustaamir el firanci** ***(…)*** **/** (*…) et en plus langue du colonisateur français (…)/*

EAR2
M13. (…) ***bessah manensaouch belli*** euh ***belli had*** **ellougha** ***djabhalna*** **el moustaamir fi madjal ettarikh** ***(…)/*** (*…) mais il ne faut pas oublier que, d'un point de vue historique, c'est une langue que nous a laissé le colonisateur (…)/*

EAR5
H13. *euh* ***França ouuu*** *euh* **+ tarikh eldjazair (…)/** *(…) l'histoire algérienne (…)/*

D'un point de vue culturel, EFR1 fait non seulement référence au côté historique mais aussi au côté culturel :

A10. **lougha** euh **loughate thakafa** (…) / (*langue euh une langue de culture (…)/*

Plus précisément dans le domaine culturel, l'enseignante EAR3 renvoie la langue française au *christianisme*. En effet, elle parle d'une langue qu'elle rattache à l'*église.* Nous pouvons (peut-être prématurément) en déduire que le fait de lier une langue à une religion est une pratique plus arabophone que francophone. Et que la colonisation ou l'Histoire commune (algéro-française) est perçue différemment chez l'autre catégorie d'enseignants (de français).

F/Z11. **(…)** euh **el moustaamir** ou euh **+ el kanissa** !/ (*…) euh le colonisateur et euh + l'église*)/

2.1.4.2 – Le français, une langue aimé des Algérien mais spécifique aux femmes

Deux représentations qui reviennent dans le discours des enseignants. En effet, les enseignants en question précisent que le français est apprécié par tous (ou presque tous) les Algérien mais est principalement parlé et utilisé par un public féminin.

Ainsi, nous observons ces deux perceptions dans le discours de EAR2 :

> **M13**. (…) ***kamel*** les Algériens ***ihabou yahadrouha*** (RIRES) surtout ***ensa*** (RIRES) ***(…)*** **/** *(…) tous les Algériens aimeraient parler (rires) surtout les femmes (rires) (…)/*

EAR4 parle d'une langue appréciée par une majorité d'Algériens :

> **A13**. (…) ***ou*** **lougha** ***ihabbouha edziriyine*** enfin ***machi kamel*** mais ***ihabbouha*** (RIRES) **/** *(…) c'est une langue que les Algériens aiment enfin pas tous mais ils l'aiment)/*

EAR1, parle plutôt d'une langue appréciée par un public féminin :

> **A10**. **(…)** ***bessah ihabouha ensa*** (RIRES) **/** (*…) mais les femmes aiment cette langue (rires)/*

2.1.4.3 – Le français, une langue belle et riche mais difficile

Hormis les éléments relatifs à l'histoire, à la culture et au genre, le français est aussi perçu comme étant une langue riche, belle mais difficile à apprendre et à parler pour les Algériens. EAR1 déclare que cette (s) difficulté (s) est (sont) ressentie (s) principalement par les jeunes Algériens :

> **A10**. **(…)** ***ou*** euh **loughat ghaniya** ***ou*** euh **+** euh **lougha** ***chuiya waara*** **lildjazairiin** surtout ***s'ghar (…***) **/** (*langue euh (…) une langue riche et euh + euh une langue un peu difficile et surtout pour les jeunes (…)/*

Alors que EAR2 parle de volonté des Algérien de l'apprendre et de la parler :

> **M13**. euh ***khems kelmat*** euh ++ euh +++ ***nekkder enkoul*** euh **lougha** ***chaba ou kamel*** les Algériens ***ihabou yahadrouha*** (RIRES) (…) / (*euh cinq mots euh ++ euh +++ je peux dire que c'est une belle langue que tous les Algériens aimeraient parler (rires) (…)/*

EAR3 et EAR5 dévoilent, dans un premier temps, une représentation liée au repère géographique qu'est « *la France »* et, dans un second temps, elles parlent d'une langue symbole d'évolution, de richesse et de découvertes scientifiques qui restent néanmoins difficiles d'accès :

> **EAR3**
> **F/Z11**. **KHEMSA** ?! euh **+++** ***françа*** euh **lougha** ***ih*** euh **+++** euh **takadoum** euh **(…)/** (*CINQ ?! euh +++ la France euh une langue oui euh +++ euh avancée ou progrès (…)*/

> **EAR5**
> **H13**. *euh* ***françа ouuu*** *euh* **+ (…) +** euh **loughat el ouloum** ***ou*** euh **++ lougha ghaniya** ***bessah ouaara bache net'aalmouha*** euh **+** ***hada ma'aandi*** **/** *(euh la France eeet euh + (…) + langue des sciences et euh ++ c'est une langue riche mais difficile à apprendre euh + c'est tout ce que j'ai (c'est tout ce que je peux dire)/*

2.1.5- Enseignants, parents d'élèves et langue (s) d'enseignement

Lorsque nous demandons aux enseignants d'arabe de choisir (si cela était possible) une ou des langues d'enseignement qu'ils perçoivent idéale (s) pour l'évolution de leurs enfants / futures enfants, ils n'hésitent pas à parler, en premier lieu, de l'anglais puis, de manière égale le français et l'arabe littéraire.

EAR1 tient, dans un premier temps, un discours vague et distant par rapport au choix d'une langue :

> **A18.** euh **wellahi** ***maniaaref alakhaterch*** euh ***koulhoum*** euh **koul elloughate** ***aandhoum*** **ahamiya** et **khoussouciyan fi edirassa** mais ***nekder enkoul belli loukane djat fi yeddi nkhiyer*** l'anglais / *(euh je jure que je ne sais pas euh toutes euh toutes les langues ont une importance et surtout dans les études mais je peux dire que si ce choix était en ma possession je choisirais l'anglais)/*

EAR2 tient quasiment le même discours :

> **M22**. ***manaaraf koul*** **lougha** ***aandha*** **ahamiya** ***ou*** ++ euh ***nkheiyer*** l'anglais/

EAR5 propose une sorte de permutation dans l'apparition des langues étrangères dans le système éducatif algérien. Il préconise, d'abord, la permutation français/anglais. Il revient sur ses propos en disant que le français et l'anglais devraient être enseignés en même temps aux élèves :

> **H21**. euh **+** ***felhak nkhelli elhala kima rahi bark enbeddel bin*** **elfiranciya** ***ou*** l'anglais ***wella nhout'houm kif kif yaani yebdaw'houm*** **fi nefs el ouakt** *mais sinon* **+** ***el aarbiya yebdaou biha khatch loughetna*** *c'est normal / (euh + en fait je laisserais les choses telles qu'elles sont je changerais seulement les place du français et de l'anglais ou alors je les mettrai au même titre c'est–à-dire que les élèves commenceraient ces deux langues au même moment mais ils commenceraient certainement pas l'arabe car c'est notre langue c'est normal)/*

EAR5, comme nous le constatons à la fin de l'extrait ci-dessus, revient vers l'arabe littéraire en lui attribuant quand même une place primordiale dans le paysage des langues d'enseignement à instaurer.

EAR4 émet d'emblée l'intérêt qu'elle porte à l'arabe littéraire langue d'enseignement. Paradoxalement, elle juge tout aussi important et *obligatoire « lazem »* d'apprendre le français et l'anglais :

> **A19**. ***bel aarbiya*** C'EST SUR !! euh + mais ***euh lazem yekraou thanik elfrançais ou*** l'anglais ***ou*** **loughate** ***wahdakhrin khatch manekedrouch na'aarfou*** l'avenir ***ntaa'na machi mouhal ouladi irouhou yekraou fi françа wella fi marican lazem tkoun aandhoum*** la base ***fel loughate hadou bach yekraou ou yenedj'hou bla mayensaou loughathoum*** **/** *(en arabe C'EST SÛR !! euh + mais euh il faut aussi qu'ils étudient le français et l'anglais et d'autres langues parce qu'on ne sait pas ce que l'avenir nous réserve peut être que mes enfants iront en France ou aux USA pour étudier et il faut qu'ils aient une bonne base dans ces langues pour qu'ils puissent réussir dans leurs études sans pour autant qu'ils oublient leur langue)/*

EAR3 par contre, met en lumière le fait et l'importance d'étudier en arabe littéraire et en anglais :

> **F/Z18.** euh **el aarabiya elfos'ha *ou* el inglisiya** ! / (*euh en arabe littéraire et en anglais !*)/

Le choix de l'anglais, langue d'enseignement, ne se présente pas sans représentations – souvent positives – d'ailleurs en voici quelques exemples :

- *L'anglais, langue de l'évolution et du savoir ;*

> ***EAR 2***
> **M22**. ***manaaraf koul*** **lougha *aandha* ahamiya *ou*** ++ (…) **lougha iilmiya /** (*je ne sais pas chaque langue a une importance et ++ euh je choisirais l'anglais parce que c'est une langue (...) et scientifique*)/

> ***EFR3***
> **F/Z19**. (…) l'anglais pasque **loughat ettawasoul** ou **el iilm inchallah** ! / (*...) et l'anglais parce que c'est la langue du développement et des sciences si dieu le veut !)/*

- *L'anglais, langue internationale*

EFR1 puis EFR2, mentionnent cette représentation dans leurs discours en disant :

> **EAR1**
> **A19**. euh + **hiya** euh **hiya loughat elaalem *ou naaref belli yekdrou yekhourdjou melbled ou matkounch aandhoum*** handicap ***bache yahadrou ou yefehmou ennasse fel kharedj*** **/** *(euh + c'est euh c'est une langue internationale et je sais qu'ils pourront sortir du pays / voyager et ils n'auront pas d'handicap pour parler et comprendre les autres à l'étranger)/*

> **EAR2**
> **M22**. ***manaaraf koul*** **lougha *aandha* ahamiya *ou*** ++ euh ***nkheiyer*** l'anglais ***khaterch*** **lougha aalamia *(…)* /** (*je ne sais pas chaque langue a une importance et ++ euh je choisirais l'anglais parce que c'est une langue universelle (...*) **/**

Outre les représentations des langues, les enseignants d'arabe ont aussi mentionné différentes perceptions quant à la reconnaissance des origines de leurs élèves.

Les discours des enseignants d'arabe sur les langues en présence revêtent un caractère à la fois contrasté, hermétique et catégorique. En effet, parlant de l'arabe algérien, il est intéressant de noter que les enseignants ne lui accordent presque aucune importance. D'où cette position à la fois contrastée et catégorique sur le classement fait des langues en question. En effet, par rapport aux enseignants de français, les représentations dégagées des discours des enseignants d'arabe sur l'arabe algérien sont plus négatives que positives. Ils parlent de cette langue comme étant un dialecte métissé, impur, et oral.

Dans tous les cas observés (en français ou en arabe), l'arabe algérien est toujours opposé à l'arabe littéraire. Or, ils découlent tous deux de la même origine linguistique.

Donc, la langue dite algérienne se trouve principalement minorée à cause des aspects religieux et institutionnel.

Cette déduction est faite dans la mesure où, parlant de l'arabe littéraire, les principales représentations relevées sont liées à la religion (langue de la religion musulmane) et à l'institution (langue de l'administration et de l'école). Ce qui a attiré notre attention, est le fait que, contrairement aux discours des enseignants de français, l'arabe littéraire est à plusieurs reprises lié à l'identité et à la culture mère algérienne. Donc parler de cette langue comme étant langue première en Algérie s'expliquerai par le simple fait d'être le véhicule d'une religion ? Réellement, nous avons toutes les raisons de croire que le vrai conflit réside toujours entre l'arabe et le français. Cependant, nous revenons à la même conclusion dégagée des représentations des enseignants de français, à savoir que l'identité de l'Algérien s'est vue « amputée » d'un élément fondateur de sa culture (ses cultures) à savoir : sa (ses) véritable (s) langue (s). Aussi, cette idéologie qui prône le monolinguisme algérien se confronte-t-elle, aujourd'hui, à une conscience du plurilinguisme algérien.

L'identité algérienne, la(s) langue(s) algérienne(s), la(s) langue(s) maghrébine(s) sont aussi des représentations liées au tamazight et à l'arabe algérien. Des langues, cependant, restreintes à des usages oraux et/ou à des zones géographiques précises en Algérie. Il n'en demeure pas moins que la majorité des enseignants d'arabe et de français voit cette langue comme l'un des piliers de la culture et du paysage linguistique premier de l'Algérie et du Maghreb.

Enfin, le français est principalement vu comme étant la langue du colonisateur français. Un colonialisme qui, jusqu'à aujourd'hui, suscite des réactions plus ou moins virulentes. Les discours en et sur la langue française revêtent aussi un caractère d'opposition à l'arabe littéraire qui doit rester la priorité de chaque Algérien.

Discutant des notions de *langues premières*, de *langues d'enseignement,* et d'*origine (s)*, les enseignants, dans leurs discours, nous ont livré d'autres représentations qui viennent tantôt consolider celles mises en exergues plus haut dans notre analyse, et, tantôt, viennent s'y opposer. C'est justement ce que nous nous proposons d'analyser dans le prochain point.

2.2 – Discours sur les origines culturelles des élèves présentes en classe d'arabe

Nous allons présentement voir si les enseignants d'arabe ont conscience de ces différentes origines en classe et comment les-remarquent-ils et les classent-ils.

2.2.1- Des origines ? Oui, mais « Nous sommes tous Algériens » !

À ce sujet, certains enseignants répondent spontanément en disant qu'il y a en effet la présence de différentes origines mais que cela n'empêche en aucun cas l'unité nationale ou la nationalité. C'est-à-dire : l'Algérie. Ainsi EAR1 déclare :

> **A20**. + + euh + **oussoul** ? ***tekesdi lekbayel ou laarabe*** ? **/** *(++ euh + origines ? vous voulez dire les Kabyles ou les Arabes ?)/*
> **O21**. ***naam*** **/** (*oui*)*/*
> **A21**. ah ++ ***aala kouli hall rana kamel*** **djazairiin** oui ***kamel khawa annd rabi sebhanou*** mais ***sah kayen ou kayen*** euh **+** ***koul wahed asmou ou euh ou koul wahed tarikh familtou ou aslou*** **bitabaa** **/** *(ah ++ bon de toutes façons nous sommes tous Algériens et nous sommes tous des frères aux yeux de dieu mais c'est vrai ya des cas et des cas à chacun son nom euh et l'histoire de sa famille et ses origines évidemment)* **/**

Nous remarquons par ailleurs, que l'enseignant a aussi fait référence à l'unité religieuse en stipulant que *« nous sommes frères et sœurs aux yeux de Dieu tout puissant. »* Ce rattachement (unité originelle et de religion), nous le retrouvons aussi dans les discours de EAR2 et EAR3 qui réitèrent presque le même discours que leur collègue :

> **EAR2**
> **M23**. + + ***kayen ou kayen*** + euh ***kayen lekbayel ou chaouiya ou laarab*** + euh ++ ***bessah kathrethoum araabe ou kbayel…*** **/** *(++ il y a plusieurs origines + euh il y a les Kabyles les Chaouis et les Arabes + euh ++ mais la majorité est arabe et kabyle…)/*
> **O24**. ***ih ou*** *… (oui et ...)/*
> **M24**. *…* ***bessah rana kamel khawa feddine dialna ou rana kamel dziriyine*** / (*… mais nous sommes tous frères dans notre religion et nous sommes tous Algériens)/*
>
> **EAR3**
> **F/Z21.** ***liya + kamel kif-kif*** l'essentiel ***kamel*** **mouslimine** ***ou*** **djazairiyin** ! (*ils sont tous pareils pour moi l'essentiel c'est qu'ils soient tous musulmans et Algériens !*)*/*
> **O22**. +++ euh + d'accord mais ***kayen lekbayli ou laarbi ou chaoui****…/* (*oui mais il y a les Kabyles les Arabes les Chaouis…)/*
> **F/Z22**. ***sah bessah kamel khawa ou kamel kif-kif*** **/** (*c'est vrai mais nous sommes tous frères et on est tous pareils*)*/*

EAR4 et EAR5 ne retiennent pour élément important et à retenir que cet aspect d'Algérien et d'origine algérienne. Le reste se trouve donc dénué d'importance :

> **EAR4**
> **O21**. ***ou fi*** les classes ***entaw'aak*** les élèves ***kamel m'asel wahed*** ? **/** *(et daans vos classes les élèves ont tous la même origine ?)/*
> **A21**. NON !! ***kayen ou kayen ++ kayen lekbayel ou echchaouiya ou laarab ou ++*** enfin ***kayen bezzaf fed'zayir*** surtout ***lekbayel ou laarab*** (RIRES) ***bessah*** l'essentiel ***kamel dziriyine*** **/** *(NON !! ça dépend ++ il y a les Kabyles les Chaouis les Arabes et ++ enfin y'en a beaucoup en Algérie surtout les Kabyles et les Arabes (rires) mais l'essentiel est que ce sont tous des Algériens)/*
>
> **EAR5**
> **H23**. ***tahadri aala lekbayel ou laarab ou hadou*** ? **/** *(vous parlez des Kabyles des Chaouis et c'est ça ?)/*
> **O24**. oui oui/

H24. BIEN SUR ***kayen machi hadja ghriba yaani bessah kamel dziriyin*** c'est l'essentiel / *(BIEN SÛR qu'il y en a c'est quelque chose d'évident mais ce sont tous des Algériens et c'est l'essentiel)/*

2.2.2- Une (bi-pluri)diversité culturelle reconnue

En effet, nous avons choisi de donner, en fonction des discours des enseignants, l'acception composée « *bi-pluri-diversité culturelle»* par rapport au fait que les enseignants déclarent reconnaitre les origines culturelles kabyles, chaouies et arabes. Ils déclarent, restrictivement, qu'il y a *essentiellement* des Kabyles et des Arabes.

Dans les extraits ci-dessous cités, nous remarquons que dans un premier temps, tous les enseignants, hormis EAR3, pensent d'abord à la diversité des origines présentes en classe puis reviennent sur l'origine commune (algérienne).

EAR1
A21. NON !! ***kayen ou kayen ++ kayen lekbayel ou echchaouiya ou laarab ou ++*** enfin ***kayen bezzaf fed'zayir*** surtout ***lekbayel ou laarab*** (RIRES) ***bessah*** l'essentiel ***kamel dziriyine*** **/** *(NON !! ça dépend ++ il y a les Kabyles les Chaouis les Arabes et ++ enfin y'en a beaucoup en Algérie surtout les Kabyles et les Arabes (rires) mais l'essentiel est que ce sont tous des Algériens)/*

EAR2
M23. **+ + *kayen ou kayen*** + euh ***kayen lekbayel ou chaouiya ou laarab*** + euh ++ ***bessah kathrethoum araabe ou kbayel…*** **/** *(++ il y a plusieurs origines + euh il y a les Kabyles les Chaouis et les Arabes + euh ++ mais la majorité est arabe et kabyle…)/*

EAR4
A21. NON !! ***kayen ou kayen ++ kayen lekbayel ou echchaouiya ou laarab ou ++*** enfin ***kayen bezzaf fed'zayir*** surtout ***lekbayel ou laarab*** (RIRES) ***bessah*** l'essentiel ***kamel dziriyine*** **/** *(NON !! ça dépend ++ il y a les Kabyles les Chaouis les Arabes et ++ enfin y'en a beaucoup en Algérie surtout les Kabyles et les Arabes (rires) mais l'essentiel est que ce sont tous des Algériens)/*

EAR5
H23. ***tahadri aala lekbayel ou echaouiya ou hadou*** ? **/** *(vous parlez des Kabyles des Chaouis et c'est ça ?)/*
M23. **+ + *kayen ou kayen*** + euh ***kayen lekbayel ou chaouiya ou laarab*** + euh ++ ***bessah kathrethoum araabe ou kbayel…*** **/** *(++ il y a plusieurs origines + euh il y a les Kabyles les Chaouis et les Arabes + euh ++ mais la majorité est arabe et kabyle…)/*

Seule, EFR3, répond en inversant les choix discursif et argumentatifs de ses collègues. En effet, elle commence d'abord par ignorer (feindre l'ignorance) des origines algériennes, et met en exergue la nationalité et la religion :

F/Z21. *liya* + *kamel kif-kif* l'essentiel ***kamel*** **mouslimine *ou* djazairiyin** ! (*ils sont tous pareils pour moi l'essentiel c'est qu'ils soient tous musulmans et Algériens !*)**/**
O22. +++ euh + d'accord mais ***kayen lekbayli ou laarbi ou chaoui***…/ (*oui mais il y a les Kabyles les Arabes les Chaouis…)/*
F/Z22. ***sah bessah kamel khawa ou kamel kif-kif*** **/** (*c'est vrai mais nous sommes tous frères et on est tous pareils*)**/**

2.2.3- Représentations des origines

Comme pour les enseignants de français, lors de notre lecture de notre corpus, nous avons constaté que les enseignants d'arabe observaient, classaient et reconnaissaient les origines de leurs élèves à travers deux facteurs : le facteur *physique* et le facteur (*socio)linguistique.* Le premier étant la représentation d'une origine à travers les traits du visage, le teint, les yeux …etc.

- *Représentations liées aux traits physiques*

Hormis EAR5, tous les autres enseignants interrogés ont lié les origines – l'origine kabyle en particulier – aux traits physiques qui, selon leurs discours, sont spécifiques à cette origine. Ainsi, EAR1 explique que les Kabyles ont une *beauté européenne* mais pas l'Arabe :

> **A24**. ahhhh ++ (…) d'ailleurs ***IBANOU*** même **fi *ouwdjouhoum krib kamel aandhoum zine el roumi*** (SOURIRE) ***bessah laarabe lala*** **/** *(…) d'ailleurs les Kabyles se voient même aux traits de leurs visages ils ont presque tous la beauté européenne (française) mais pas les Arabes)/*

EAR2, quant à lui, oppose les traits du visage kabyles à ceux du visage arabe :

> **M25**. ***fi wdjouhoum ibanou*** (RIRES) ***(…) ou laarabe bainin thanik*** **/** (*on les reconnait à leurs têtes /visage (rires) (…) et on reconnait aussi les Arabes)/*

EAR4, dans son discours, donne plus de détails spécifiques, selon lui, aux Kabyles. Il oppose, par ailleurs, ces traits physiques – kabyles – aux traits physiques des Arabes qu'il qualifie de *« normaux » :*

> **A22**. (…) ***ibanou fioudjou'houm + chebbane*** (RIRES***) kima n'ti bayna kbayliya*** (SOURIRES) en plus ***nif'houm bayen kayen elli chebban ou kayen elli twal + ou lekbayel byoudha*** (SOURIRES) ***bessah laareb normal ++*** **/** *(…) les Kabyles se voient en général ++ ils se voient à leurs visages + ils sont beaux (rires) comme vous ça se voit que vous êtes Kabyle (sourire) en plus à leurs nez ça se voit ils sont beaux ou longs + et les Kabyles sont blonds de teint (sourires) mais les Arabes sont normaux ++)/*

EAR3, émet un avis passif sur le plan physique en ne déclarant que :

> **F/Z23**. ***choufiii*** euh madmoiselle ***baynin lekbayel ou baynin loukhrin + lekbayel ibanou fiwoudjouh'houm ()*** (*écoutez euh mademoiselle les Kabyles sont reconnaissables tout comme les autres + les Kabyles se voient d'abord par rapport à leurs traits physiques (…)/*

- *Représentations liées au contexte (socio)linguistique*

Lorsque nous demandons à EAR1 de nous expliquer comment il pouvait distinguer une origine par rapport à une autre, il se situe sur le plan sociolinguistique et historique :

> **A23**. … euh ***dkika natik*** **mithal +** euh ***lekbayel ibanou pasque ihabou BEZZAF el franci bessah laarab lala kayen bezzaf elli maihabouch hadi*** **ellougha *ou thnik*** euh **+ aammatan *lekbayel yekraou mlih*** (RIRES) **/** *(… euh une minute je vous donne un exemple + euh les*

Kabyles se voient pasque ils aiment beaucoup le français mais les Arabes non il y'en a beaucoup qui n'aiment pas cette langue et en plus euh + en général les Kabyles travaillent bien à l'école (rires) /
O24. (RIRES) ***ou fi mizek oualach lekbayel ihabou*** **ellougha elfaranciya** alors que ***laarab lala*** ? / *(rires) (et selon vous pourquoi les Kabyles aiment la langue franaise alors que les Arabes non ?)/*
A24. ahhhh ++ euh ***hadi*** euh ***hadi n'dhoun*** **terdja'a littarikh** ***taa bladna ou naarfou belli bezzaf lekbayel tzaoudjou maa erroumiyin ki kanou hna*** (…) / *(ahhhh ++ euh ça euh ça je pense que ça un a un rapport avec l'histoire de notre pays et on sait que beaucoup de Kabyles se sont mariés avec des français quand ils étaient ici (en Algérie) (…)/*

EAR2 distingue les élèves d'origine kabyle (kabylophones) par le sociolinguistique, certes, mais par un état des compétences linguistique et langagière dont ses élèves font visiblement preuve :

M25. ***(…) lekbayel*** déjà ***baynin yekraw ou ihabou*** **ellougha**te ***kima erroumiya ou laarbiya thanik ou laarabe bainin thanik*** / (*on les reconnait à leurs têtes (rires) non les Kabyles déjà sont reconnaissables parce qu'ils travaillent bien et qu'ils aiment les langues comme le français et l'arabe aussi et on reconnait aussi les Arabes)/*

EAR3, plus entreprenante voire agressive dans ses propos, est catégorique quant à la représentation selon laquelle les Kabyles rejettent la religion, les Arabes et la langue arabe. Une forme de racisme se traduit donc dans ses propos. Elle continue dans ses dires pour mentionner le fait que les Kabyles aiment la France et la langue française depuis toujours :

F/Z23. ***choufiii*** euh madmoiselle ***baynin lekbayel ou baynin loukhrin + (…) oumbaad ibanou khatch maihabouch laarab ou eddine ou laarbiya*** en général/ou **maarouf** ***thanik belli lekbayel ihabbou*** **efrancia** ***ou françа ou hada men bekri machi jdida*** ! / (*écoutez euh mademoiselle les Kabyles sont reconnaissables tout comme les autres + les Kabyles se voient d'abord par rapport à leurs traits physiques ensuite parce qu'ils n'aiment pas les Arabes et la religion et l'arabe en général/ et c'est connu aussi que les Kabyles aiment le français et la France et ce depuis longtemps !) /*

2.2.4- Origine (s) culturelle (s) et compétence (s) en langue (s) : quel (s) lien (s) ?

Dans les discours des enseignants d'arabe– et dans les différents extraits ci-dessus cités – nous avons compris que l'un des facteurs qui permettait de reconnaitre l'origine d'un élève était celui de la compétence linguistique et discursive en langues française et arabe (dans certains cas). Ainsi, les enseignants utilisent l'idée reçue selon laquelle les élèves kabyles (et / ou kabylophones) auraient plus de facilités et de compétences en français – et en arabe – que les élèves non kabyles (arabes, autres berbères). De ce fait, une question s'impose à nous : *Y-aurait-il une différence dans le niveau scolaire en français des élèves en fonction de leurs origines et de leurs langues d'origines ?* Hormis une enseignante, tous les enseignants interrogés à ce sujet, répondent tous positivement.

EAR1 donne un exemple de pratiques de langues observées chez les élèves kabylophones qui utiliseraient, quotidiennement, l'arabe algérien, le kabyle et *beaucoup* de français :

> **A26**.+++ euh oui ***kayen*** par ixemple ***ki yahadrou fi la cour nchoufou belli lekbayel binathoum yahadrou*** soit ***lekbayliya wella elaarbiya eddardja*** mais ***ikhaltoulha bezzaf el franci*** ++ euh ***ou fel klassa aandi tilmidha beche euh beche tefhem kelma saaiba*** **belllougha** ***yelzemelha terdjemha bel firanciya oumbaad tefhem*** **/** *(+++ euh oui y en a par exemple quand ils parlent dans la cour on voit que les Kabyles entre eux parlent soit le kabyle ou alors l'arabe algérien mais ils utilisent beaucoup plus de français avec l'arabe (ils mélangent) ++ euh et dans la classe j'ai une élève qui pour comprendre un mot difficile en arabe littéraire il faut qu'elle la traduise en français pour qu'elle puisse la comprendre après elle comprend) /*

EAR2 fait référence à ce sujet aux (éventuelles) facilités dont fait preuve l'élève kabyle (kabylophone) :

> **M26**. **TABAAN** ++ ***felhak nekedrou*** **nlahdhou** ***belli lkbayel yahadrou bissouhoula el aarbiya ou erroumiya*** **ou erroumiya kthar bessah laarab aandhoum aoukda** ***fel erroumiya bessah yekhedmou fel aarbiya bessah kayen ou kayen machi daymen kif-kif*** (HOCHEMENT DE LA TÊTE EN SIGNE DE NÉGATION) **/** (*BIEN SÛR ++ en réalité on peut dire que les Kabyles parlent facilement en arabe et en français et plus en français les Arabes ont un blocage par rapport au français mais ils travaillent en arabe mais bon ce sont des cas ce n'est pas une règle générale)/*

Il poursuit son discours en donnant des exemples (à notre demande). Ces exemples, sont rattachés aux pratiques plurilingues dont font preuve les kabylophones. D'ailleurs, il utilise le terme *« comportement »* pour qualifier le fait que les Kabyles forment une sorte de groupe à part. Par opposition aux Kabyles, L'enseignant déclare ne pas remarquer ce genre de *comportement* chez les élèves arabophone (Arabes). Il rebondit enfin de réponse sur le fait qu'être Kabyle ou Arabe n'a pas d'intérêt majeur dans la mesure où l'unité et l'union spirituelle et religieuse dans laquelle évoluent toutes les origines algériennes est plus importante que tout autre chose :

> **M27**.+ **mithal** ? (SE GRATTE LA TÊTE) euh oui ***yaani hadja maaroufa aandna belli lekbayel yahadrou BEZZAF el franci wella el aarbiya eddardja*** d'ailleurs ***nekedrou*** **nlahdhou** ***had echi*** **fessaha** ***nchoufou belli lekbayel yemchiwou kif-kif ou yahadrou binathoum berroumiya ou lekbayliya wella elaarbiya eddarja bessah laarabe nchoufou belli maandhoumch had*** **elakhlak** ***yaani maifedlouch laarabe aala loukhrin wech kayen maihabbouch bezzaf elroumiya*** bon ***kayen elli yahadrouha ou*** **khassatane** ***yeffahmouha*** hein ***yaani machi hadja*** **sahla** ***maranache fi euh fi mouhitt elli yaatti lfourça bache kamel*** **ettalamidh** ***yentkou ou yeffahmou*** **elloughat elajnabiya** ***aala koulli hal*** euh **ellougha elaarabiya hiya loughat** ***edziriyin kamel khatch lekbayli wella elaarbi aanda kamel*** **dine** ***wahed ou*** **dine wihda** **/** (+ *un exemple ? (se gratte la tête) euh oui c'est quelque chose de connu chez nous que les Kabyles parlent BEAUCOUP en français ou l'arabe algérien d'ailleurs on peut constater ce phénomène dans la cour de l'école où on voit que les Kabyles forment des groupes fermés et parlent entre eux soit en français soit en kabyle soit en arabe algérien mais on ne remarque pas ce même phénomène chez les élèves d'origine arabe ils n'ont pas ce genre de comportements c'est-à-dire qu'ils ne font pas de préférences entre les Arabes et les Kabyles mais ce qu'il y a c'est qu'ils n'aiment pas trop le français bon y en a qui le parlent ou que le comprennent plutôt hein mais nous ne sommes pas dans un milieu qui donne l'opportunité à tous les élèves de parler et de comprendre les langues étrangères mais ce qui est certain c'est euh c'est que l'arabe est la langue de tous les Algériens*

les Kabyles comme les Arabes car nous avons la même religion et que la religion est un signe d'union)/

Parlant des facilités éprouvées par les élèves kabylophones non seulement en français mais aussi en arabe. Ce postulat ne viendrait-il pas briser l'idée reçue sur les Kabyles et leur « maitrise » du français ?

A24. ***fel*** hissa ***ntaa el français*** par exemple ***lekbayel ihabbouha ou yetsserhou*** facilement ***fiha bessah laarab chwiya*** + bon ***kayen elli yahadrouha*** mais ***machi kamel ou thanik aandi fel aarbiya lekbayel*** la majorité ***yekhdmou kheir mloukhrin*** donc ***ibanou ++ ou nekedhbou loukan nkoulou belli kamel kif-kif*** **/** *(en séance de français par exemple les Kabyles aiment cette langue et la maitrisent facilement mais pas les Arabes + bon pas tous car il y en a qui la parlent bien même chez moi dans ma séance la majorité des Kabyles travaillent bien en arabe donc on mentirait si on disait que tout le monde est identique en classe)/*

EAR5 tente d'expliquer son affirmation quant aux différences de niveau scolaire en fonction des langues d'origine en ciblant l'*accent kabyle* qui, selon l'enseignant, est une sorte de défaut, vu qu'il stipule que cet accent empêche la réception d'un message émis par l'élève. Cependant, l'élève arabophone qui a l'habitude de parler arabe algérien chez lui, n'éprouve pas de difficultés à parler en arabe :

H26. ***hadi haja sahla*** par exemple ***enchoufou belli*** **ettalamidh** ***elli yahadrou lekbayliya feddar ibanou khatch aandhoum chwiya*** **sou'oubat fennoutk** ***mayentkouch mlih ou manefahmouhoumch mlih bessah elli moualef yahder el aarbiya feddar ma'aandouch had*** **essou'oubat bel'aaks** **/** *(c'est quelque chose de facile par exemple on peut remarquer qu'un élève qui parle kabyle chez lui a plus de difficultés à prononcer correctement et à se faire comprendre (l'accent) par contre un élève qui parle arabe chez lui n'a pas ce genre de problèmes)/*

Seule EAR3 déclare catégoriquement qu'aucune différence n'est observable dans les compétences des élèves d'une telle ou telle autre origine ou langue d'origine :

F/Z24. ***LALA elli yekra yekra hab aarbi wella kbayli*** **/ /** (*NON celui qui sait étudier ou qui sait apprendre il le fait qu'il soit arabe ou kabyle*)**/**

Il résulte donc de ce point d'analyse que les enseignants d'arabe, en majorité, accordent une grande importance aux origines culturelles des élèves. Cependant, la représentation qu'ils ont de ces origines est doublement guidée : d'une part, par les représentations sociales et idées reçues sur les origines et leurs liens aux diverses langues ; et, d'autre part, par les compétences orales dont font preuve les élèves. Ils parlent d'oral dans la mesure où, concernant la compétence écrite, aucun signe distinctif n'est observé (selon les enseignants interrogés). En effet, tous, sauf une enseignante, avancent qu'à l'oral les kabyles et **/** ou les kabylophones ont plus de compétences en français et, dans certains cas, en arabe.

Nous parlons de l'oral dans la mesure où les enseignants interrogés n'ont jamais fait appel à l'écrit pour marquer et démontrer les influences des origines et des langues d'origine des élèves sur leurs compétences en classe. Tous utilisent le verbe « parler » « *yahadrou* » en arabe.

SYNTHÈSE ET COMPARAISON DES RÉSULTATS DE LA PARTIE 3

Arrivée en fin de troisième partie, nous devons (respectant l'esprit comparatif de notre travail) comparer les résultats de notre enquête liées aux représentations des langues en présence ainsi que ceux des discours sur les origines culturelles des élèves et leur (s) lien (s) avec la compétence orale en français et en arabe. Cette synthèse nous aidera, par la suite, à rédiger la conclusion de cette partie (voir p.202).

Au sujet des représentations des langues en présence, les principaux résultats auxquels nous avons abouti sont organisés en fonction des langues concernées par le contexte (socio)linguistique algérien : l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe littéraire et le français.

Concernant l'arabe algérien, les représentations des enseignants de français sont plus positives que celles des enseignants d'arabe. En effet, pour les enseignants de français, l'arabe algérien est :

- *symbole de l'identité algérienne ;*
- *la langue première de la majorité des Algérien ;*
- *une langue facile.*

Cependant, cet arabe est aussi :

- *une langue métissée (impure) ;*
- *une langue orale.*

Chez les enseignants d'arabe, certaines représentations sont communes avec celles des enseignants de français, à savoir que l'arabe algérien est *la langue première des Algérien et une langue métissée.* Hormis ces deux représentations, les enseignants d'arabe émettent des représentations plus « *critiques »* et négatives en lien direct avec l'arabe littéraire :

- *l'arabe algérien est issu de l'arabe littéraire mais c'est son opposé. Il est* ***donc*** *opposé à l'Islam.*

Ce qui retient notre attention ici, c'est la conclusion que l'arabe algérien est opposé à l'Islam. Une conclusion qui nous amène à dire que le statut et la non-reconnaissance des langues première en tant que telles est idéologique, politique (certes) mais en lien avec la culture arabo-musulmane. Selon les enseignants, parler cette langue (arabe algérien) et la reconnaitre entant que « langue » serait synonyme de « *tourner le dos à la religion* ». Or, ils s'accordent tous à donner le statut de langue première, facile, compréhensible à cet arabe qui menace l'entité spirituelle et religieuse. La relation entretenue avec cette langue algérienne est donc problématique et contrastée puisque nous la reconnaissons sans la reconnaitre officiellement, nous l'aimons sans l'aimer à cause de la langue de la religion.

Concernant le tamazight, presque tous les enseignants s'accordent à dire que c'est :

- *une langue première et nationale ;*
- *une langue difficile ;*
- *une langue orale ;*
- *symbole de l'identité algérienne et maghrébine.*

Nous constatons que, comme pour l'arabe algérien, le tamazight est vu comme une langue orale du fait qu'on ne les écrit pas régulièrement. Il faut cependant souligner que le tamazight est écrit en Tifinagh (alphabet amazigh) tandis que l'arabe algérien est écrit « informellement » à l'aide de l'alphabet latin et de chiffres arabes.
Hormis ces représentations, les enseignants d'arabe ont aussi souligné que *le tamazight est restreint à la Kabylie.* On dénote donc une confusion entre « berbère » et « kabyle ».

Concernant l'arabe littéraire, tous les enseignants interrogés affirment que c'est :

- *la langue nationale et officielle des Algériens ;*
- *la langue scolaire et institutionnelle ;*
- *la première langue des Algériens ;*
- *une langue belle, riche* ***mais*** *difficile.*

Une question se pose : comment une première langue peut-elle être reconnue comme étant difficile par des Algériens ? Cette question dénote une seconde problématique linguistique et sociolinguistique autour du statut social (non pas politique) de cette langue.

Par ailleurs, une autre représentation est totalement partagée pas l'ensemble des enseignants interrogés :

- *L'arabe littéraire est la langue de l'Islam (de la religion, du Sacré)*

Cette représentation – déjà mentionnée lorsque nous avons parlé plus haut de l'opposition arabe algérien/arabe littéraire, expliquerait, en partie, le rejet des autres langues nationales et premières.

Enfin, concernant le français, les représentations sont plus ambigües :
Pour les enseignants de français, il s'agit d'une langue aux statuts contrastés :

- héritée (*un butin de guerre !*) ;
- internationale, de savoirs et de découvertes ;
- scolaire et universitaire ;
- étrangère et institutionnelle ;
- belle, riche **mais** difficile.

Nous parlons de statuts contrastés puisque cette langue, au statut visiblement particulier en Algérie, est héritée, institutionnelle **mais** étrangère. Cette langue est, selon les enseignants d'arabe :

- la langue du colonisateur et de la culture française ;
- une langue aimée des Algériens et surtout des Algériennes ;
- une langue belle, riche **mais** difficile.

Un nouveau contraste apparait à travers les représentations des enseignants d'arabe. En effet, d'une part, cette langue est complètement externe à l'Algérie (la culture française) et fait partie de son passé récent (le colonisateur français). D'autre part, cette langue est belle et est aimée des Algériens et surtout de la gente féminine. Encore une fois, une langue qu'on accepte mais qu'on rejette.

Comme d'autres chercheurs en sociolinguistique, nous avons pu constater que la question des langues et du plurilinguisme en Algérie (même à Blida) est et reste problématique. Une question étroitement liée, non seulement à la culture, mais aussi à l'idéologie, à l'histoire et à la société algérienne. Ces mêmes dimensions entrent en jeu lorsque nous parlons d'origines culturelles et de leur lien avec les langues et la compétence de parole dans ses langues.

CONCLUSION (S) PARTIELLE (S)

À travers cette troisième partie, nous nous sommes intéressée à la notion de représentations en tentant modestement de la définir, la structurer et de la comprendre. L'ordre dans lequel apparait cette partie n'est pas fortuit. En fait, les représentations sont au cœur de notre recherche. Nous axons sur les représentations des sujets analysés pour en tirer des conclusions liées aux langues : leurs usages et leurs enseignements à Blida. Bien évidemment, nous pourrions être critiquée dans la mesure où la notion phare de notre thèse de doctorat est « abstraite » et qu'il n'y a pas vraiment d'outils permettant de mesurer, d'analyser ou d'interpréter cette notion. Cependant, son importance en sociolinguistique et en didactique n'est plus à débattre. Cette partie s'est donc resserrée sur les représentations sociolinguistiques et l'école.

Au terme de ce point, nous pouvons conclure que, selon les discours des enseignants, les langues sont reliées à diverses dimensions qui leur confèrent ou pas de la valeur. Ces dimensions sont au nombre de quatre (04) :

- la dimension historique ;
- la dimension culturelle et spirituelle
- la dimension identitaire
- la dimension sociale (ouverture et modernité).

Concernant l'arabe littéraire et l'arabe algérien, les avis convergent tous vers l'idée ou *l'évidence* que l'arabe dialectal est *algérien* tandis que l'arabe littéraire est *coranique* et *scolaire*. Cette distinction que nous qualifions de « *tranchée* » se fait plus ressentir chez les enseignants de français que chez ceux d'arabe.

Concernant le français, les connotations sont plus ambiguës :

- d'une part le français est chargé de prestige pour les capacités d'avenir qu'il offre ;
- d'autre part, il a une charge négative lorsqu'on parle de son mélange à l'arabe algérien.

La similitude des discours liés aux langues nous amène à deux conclusions :

1- cela remet en cause la formation linguistique et sociolinguistique des enseignants de français et d'arabe vu que toute langue est empreinte aux autres langues. Une langue est un mélange ;
2- les traces d'une manipulation idéologique apparaissent à travers les discours de ces enseignants.

Dans cette situation si complexe où les représentations si ambiguës les unes des autres, où des attitudes linguistiques ne sont ni conscientes ni explicitées, comment va se faire l'enseignement ? Et comment va se faire l'enseignement de l'oral qui est, par excellence, lié à la langue et à sa (es) variation (s) ? Ces questions sont autant valables pour l'arabe que pour le français à l'école primaire algérienne.

PARTIE 4

L'ORAL : TENTATIVES DE DÉFINITION (S) ET ANALYSES

Le français est parlé en société, et l'oral est enseigné à l'école. Quel oral doit être enseigné à l'école ? Pourquoi l'oral est une compétence difficile à enseigner ? Quelle est la place réelle et la place attribuée à l'oral en Algérie ? L'oral est-il synonyme de la parole ou du langage ?

Cette quatrième partie, didactique, est entièrement consacrée à la tentative de définition de l'oral dans son rapport avec les langues parlées dans un contexte particulier : l'arabe et le français oral à l'école primaire algérienne.

Cette partie se scinde en quatre (04) chapitres qui nous permettront de faire un tour d'horizon autour la notion d'oral, de son utilisation et son enseignement au primaire à Blida et en Algérie.

Comme dans les deux parties qui précèdent celle-ci, le premier chapitre sera théorique. Nous tenterons de définir l'oral en passant par l'avènement de la parole pour arriver à l'oral dans la classe.

Le second chapitre est composé de la recherche documentaire. Il s'agit, en effet, de l'analyse et la description des programmes scolaires de 5^{e} année primaire d'arabe et de français ; des documents d'accompagnement aux programmes de 5^{e} AP d'arabe et de français et des manuels scolaires de 5^{e} AP d'arabe et de français.

Le troisième chapitre représente l'analyse des discours des enseignants au sujet de l'oral en classes de langues et de leurs pratiques de classe.

Le quatrième et dernier chapitre sera dédié à l'analyse des deux observations de classe que nous avons effectuée dans une classe de 5^{e} AP durant les séances d'oral dans les deux langues.

CHAPITRE 1

L'ORAL : TENTATIVES DE DÉFINITION (S)

Qui dit oral dit parler : qu'est-ce que « parler » ? Qu'est-ce que « oral » ? Comment enseigner l'oral ? Pourquoi dit-on que c'est difficile d'enseigner l'oral ?

Pour répondre à ces questions, nous avons rédigé ce chapitre qui se veut être l'éclaireur théorique d'une notion qu'on connait depuis toujours. Une notion simple mais complexe : l'oral.

Nous commencerons d'abord par définir ce que nous entendons par « parler » ; puis nous attellerons à définir le terme « oral » pour enfin arriver à parler d'oral en classe de langue.

1- La parole

Qui parle d'oral parle (et pense) aussi de parole. Nous nous attarderons présentement sur la définition de la parole et de l'acte de « parler ».

1.1- L'avènement de la parole

Pour analyser la parole sociale, un des apports important est le modèle speaking (D. HYMES). Ce modèle permet d'analyser les différentes composantes de ce qu'on nomme un événement de communication (speech event) et qui comporte certaines composantes :

- *Setting* : cadre physique et psychologique de l'échange.
- *Participants* : tous les participants, qu'ils prennent ou non, une part active à l'échange. Caractéristique du point de vue socioculturel et psychologique.
- *Ends* : c'est-à-dire les buts ou les intentions et résultats de l'activité de communication.
- *Acts* : c'est le contenu et la forme du message.
- *Key* : la tonalité qui caractérise le déroulement de l'activité de langage.
- *Instrumentalities* : instruments, moyens de communication…etc.
- *Norme* : norme d'interaction et d'interprétation
- *Genre* : ce sont les types d'activités du langage[120]

Ce modèle peut être en partie appliqué au domaine didactique et permet de mettre en évidence certaines relations entre les réalisations linguistiques avec les éléments qui constituent l'avènement de la parole.

> Rien ne me paraît plus opératoire pour décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues, que de se poser, à chaque fois, les éternelles questions des praticiens de

120 Hymes D. cité par GHRISS Z., 2001, *L'aisance en expression orale,* p.32.

> la communication : qui parle ? À qui ? Pourquoi ? Et où ? Etc. (Hymes D. in Ghriss Z., 2001 : 120)

Il semble que ce modèle soit présent dans les grilles que les méthodologues construisent pour analyser des documents utilisables dans la classe avec certaines adaptations.

Ce modèle nous amène à nous demander quelle définition pouvons-nous donner au verbe « parler ».

1.2- L'acte de parler

Parler à quelqu'un, c'est, en général, réaliser une certaine symbiose entre sa propre pensée, son état affectif à l'égard de l'interlocuteur, et les actes et gestes que l'on doit mettre en œuvre dans le processus de parole : les facteurs psychologiques interviennent dans le comportement langagier.

Savoir parler dans sa langue (maternelle) résulte d'une longue pratique qui permet d'ajuster le temps d'écoute à celui de l'énonciation. Dans ce cas, ajuster signifie être capable, dans une durée très réduite :

- d'anticiper sur ce qui est en train d'être dit et va être dit ;
- de revenir sur ce qui a été dit ;
- et d'exprimer sous forme discursive, c'est-à-dire, de structurer verbalement, ce que l'on veut dire à l'autre.

Cette opération d'ajustement requiert à tout moment d'agir. Ce comportement très intégré doit être modifié quand on change de langue, c'est-à-dire qu'on passe de la langue première à la langue étrangère.

On considère aujourd'hui comme un fait établi que la production en langue étrangère est « marquée » par certaines habitudes acquises en langue première.

Alors comment intégrer dans l'enseignement la langue première des élèves ? Quel est l'apport de la langue première en classe de langue étrangère ?

1.3- Parole et langue première : quel rapport ?

Nous avons, souvent, entendu parler du « rejet » de la langue première dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Ce rejet, n'est pourtant plus d'actualité. En effet, aujourd'hui l'apprenant en langue étrangère tout comme l'enseignant, sait que la langue première reste très longtemps présente dans les classes de langues.

Pour Jorge Giacobbe (1990 : 19), par exemple, le recours de l'apprenant à sa langue première est nécessaire dans l'apprentissage des langues « c*e n'est pas l'apprentissage qui guérit l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage. ».*

Autrement dit Giacobbe assigne une fonction vitale à la langue première dans l'apprentissage, et il faut lui redonner place dans la classe.

Cependant, pour appréhender une langue étrangère, en phase d'apprentissage, l'apprenant devrait à la longue pouvoir s'en détacher. Pour cela, il doit enrichir ses connaissances culturelles et socioculturelles, et modifier ses pratiques communicatives. « *Prendre une distance par rapport à sa langue première. »* (Pendanx M., 1998 : 20) en passant par des états successifs d'interlangue.

Les apprenants ont très souvent recours à leur langue (s) maternelle (s) en classe. Ils parlent une langue « métissée » résultat d'un mélange d'arabe, de tamazight et de français quelques fois même d'anglais. Ainsi, lors d'entretiens ou de discussions en contextes scolaires très sérieux, nos élèves font automatiquement appel à la traduction littérale (ils traduisent mot à mot).

Cette dernière est une stratégie de compensation, souvent tolérée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, il est évident que cette activité (la traduction) est très spontanée dans la mesure où l'apprenant a peu de possibilités de planification intentionnelle.

Depuis le début de cette thèse nous avons évoqué plusieurs notions découlant de divers domaines. L'une de ces notions – centrale – est celle d'oral. Nous parlons donc d'« *oral »*, mais qu'est-ce que l'oral ? Quelles en sont les composantes ? Comment enseigner et évaluer l'oral ?

Nous tenterons, dans les points qui suivent, de répondre à ces questions.

2- L'oral, tentatives de définition

La langue n'est pas uniquement un objet d'études et de recherches mais c'est aussi un outil de communication qui permet aux individus d'interagir en utilisant la faculté de langage.

A. Martinet définit ce *langage* comme étant :

> Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, *il n'y a* pas de véritable communication

> entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations [...]. C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être »[121]

Cette communication – étroitement liée à la socialisation – dont parle Martinet, passe, essentiellement, par l'oral.

L'oral a son propre code, doté de marques linguistiques et communicationnelles distinctes. Comme le stipulent H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx (1990 : 12) *« […] on distingue actuellement le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite. ».*

Nous parlons de tentatives de définition de l'oral car la tâche de définition que nous nous incombons est mal aisée. En effet, définir l'oral semble, dans un premier temps, chose facile et surtout évidente, mais l'oral apparait, dans un second temps, comme un objet polymorphe et insaisissable ; nous passons donc d'une notion évidente et facile à définir à une notion *floue*[122]. Le terme « oral » peut être perçu comme synonymes de « *parole, langue, discours, communication,…etc*.) Or, ces *« synonyme »* ne sont, en réalité que des éléments englobés – caractérisés – par l'oral.

D'un point de vue étymologique, « oral » vient du latin « *os* », « *oris* » qui signifie « la bouche ». J-P. Robert (2002 : 76-78), dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE,* définit l'oral ainsi :

> Du latin os, oris (bouche), le terme d'oral désigne ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à l'écrit). […] En didactique des langues, l'oral désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de productions conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques.

L'oral est donc ce qui sort de la bouche d'un être humain (c'est là, la dimension « *mécanique »)* ; mais l'oral, c'est aussi ce qui se réalise cognitivement avant d'être prononcé ou *extériorisé* mécaniquement : il s'agit donc de la dimension « *intellectuelle* ». Donc, une première définition, générale certes, s'impose à nous à savoir que : « *l'oral renvoie ainsi à une production spécifiquement humaine qui met en jeu des qualités à la fois intellectuelles et mécaniques et qui agit plus ou moins fortement sur le monde et les autres »* (Perrot V., 2003 : 7)

Aussi large et vague soit-elle, cette définition semble pourtant la plus correcte. Elle

---

121 Moirand, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris, Hachette.

122 Terme emprunté à Dolz J. dans Dolz J. et Scchneuwly B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école,* Paris, ESF éditeur.

englobe les éléments moteurs, essentiels, de l'oral.

F. Vanoye (1989 : 09) définit l'oral comme compétence à part entière – par rapport à l'écrit. Écrit qui est très (trop) souvent opposé (privilégié) à l'oral :

> L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit […] (il) est quelque chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent […] quelque chose se joue, dans l'oralité, qui relève de l'échange, du partage, de la relation où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde.

Toujours dans une perspective de définition, dans une étude publiée en 2002[123], J-M Coletta schématise la définition de l'oral (voir figure 11) à travers trois grands pôles :

- Le langage : capacité à réaliser et à comprendre des énoncés émis dans une langue ;
- La parole : qui met en jeu les systèmes : cérébral, auditif et articulatoire ;
- Le discours : c'est agir par la parole et produire des actes de discours.

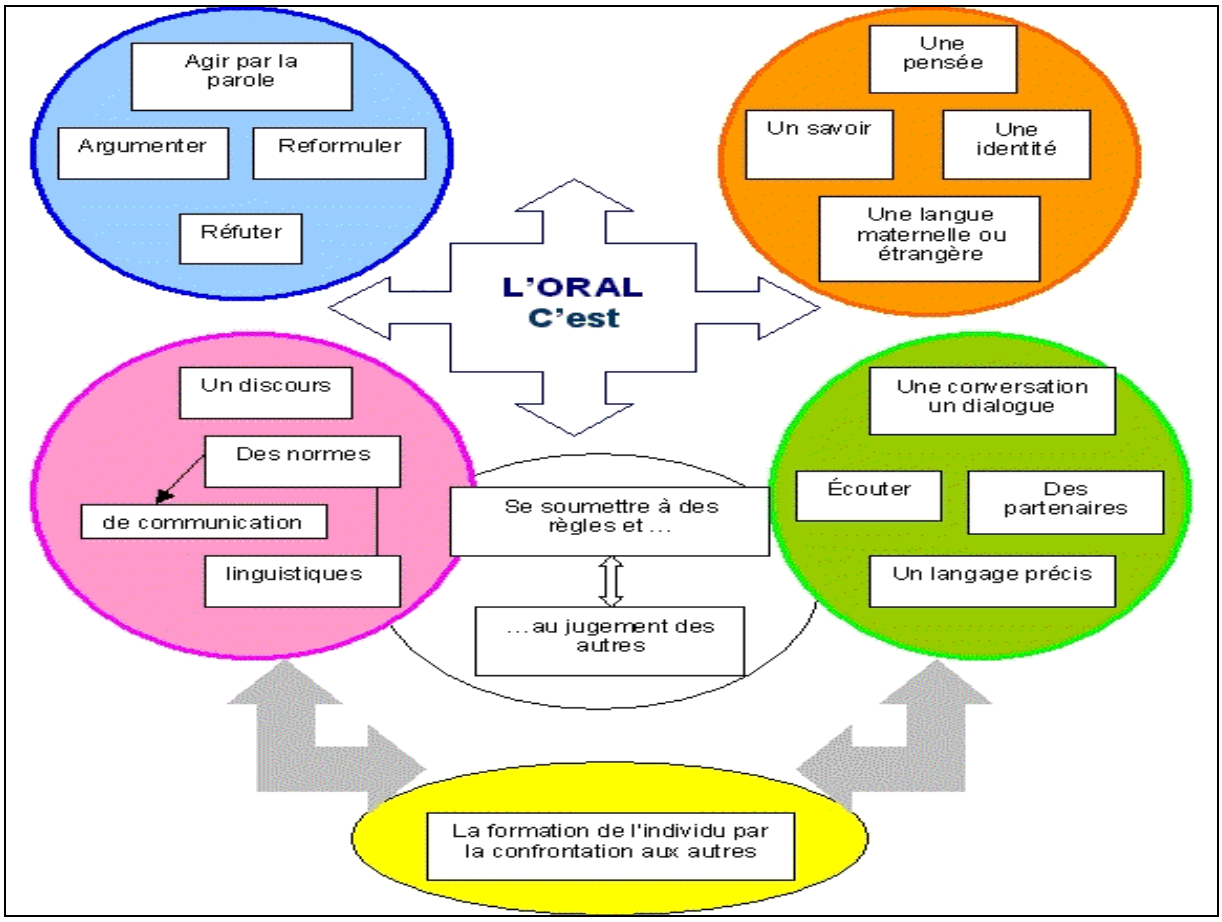


Figure 11: Définition de l'oral selon Coletta, 2002

Ces trois pôles orientent notre réflexion vers un oral définit comme « *le fait de parler* ».

123 J-M. Coletta, 2002, « *L'oral, c'est quoi* ? » dossier « *Oser l'oral* » *in* cahiers pédagogiques, Janvier 2002.

Cela nous semble à la fois incomplet mais correct. En effet, dans les premières années de la vie de l'individu, il apprend à parler avec ses parents, cependant cet apprentissage ne se fait pas seulement via la parole mais aussi via « *l'écoute* ». Ainsi, l'oral est principalement *dialogique*, il suppose l'interlocution et l'interaction. Un dialogisme où l'écoute, les silences et la gestuelle sont aussi importants que la parole.

Partant de la figure ci-dessus, nous pouvons définir l'oral comme compétence ayant : une composante discursive, individuelle, dialogique et linguistique.

Aussi, L'oral, selon M. Rispail (1998), *« semble être un concept quasi vide de sens* » un terme très ambigu que l'on ramène presque toujours à des notions telles que « parler », « communiquer » et « s'exprimer » qui « lui (l'oral) dénient sa place comme pratique d'apprentissage ». Donc, réfléchir à une définition de l'oral oblige à prendre en compte tous les mécanismes, toutes les stratégies qui entrent en jeu dans l'échange oral. À ce sujet, le Rapport Boissinot donne quelques indications : « *l'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles.* »[124]

Le code oral est un système conventionnel de symboles et de règles grâce auxquelles le message peut être produit et correctement interprété : *« la langue se définit comme un code écrit de la mise en correspondance entre les images auditives et les concepts, la parole « le code oral » c'est l'utilisation, la mise en œuvre de ce code par les sujets parlants. »* (Ducrot O. & Tzvetan T., 1972 : 55).

2.1- L'oral, un « OVMI » !

Le terme d'*OVMI* est emprunté à J-F. HALTÉ (*2005 : 12)* qui désigne l'oral comme étant un *Objet Verbal Mal Identifié* :

> Longtemps non objet, ni didactique ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi. (*Idem*)

Effectivement, l'oral est bel et bien un objet *indéfiniment syncrétique*, il est à la fois objet et moyen d'enseignement, objet et moyen d'apprentissage d'une langue ou d'une discipline. Cette notion (l'oral) est une compétence, dans le cadre d'une langue première, qui s'acquière dans le contexte socio-familiale donc de manière « *naturelle* ».

---

124 Boiss*in*ot, http:/www.ac.CRETeil.fr/mission_college/apprentissage-oral : déf*in*itions.htm. Consulté en 02/2011.

Cependant, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère[125], la donne *devrait* être changée. En effet, si dans l'enseignement de la LM l'oral est classé comme compétence acquise, dans la LE, cela reste une compétence à acquérir. Or, cela n'est pas vraiment le cas à l'école primaire en Algérie[126].

2.1.1- L'oral un mauvais objet : représentations et idées reçues

Depuis fort longtemps, les institutions scolaires mondiales prônent trois grands objectifs : *lire, écrire et parler.* Néanmoins, lire et écrire sont toujours restés présents à des place privilégiées voir très importantes dans la société et l'institution scolaire, parler, quant à lui, était tantôt présent, tantôt absent du tableau scolaire et des priorités à atteindre. De ce fait, l'oral apparait bien comme un « *mauvais objet institutionnel »* (Rispail M. & Halté J-F, 2005 : 12) vu et vécu, d'une part, comme le moyen d'accéder aux apprentissages et aux savoirs, et, d'autre part, considéré comme un obstacle à l'avancée et à la réussite. Cet oral est donc, à la fois, positif et négatif dans ce qu'il véhicule, il est l'espace ou le socioculturel qui entre en contact et en conflit et il constitue, à l'école, un enjeu de contrôle social : «… l*'oral, en même temps, est senti comme un perpétuel champ d'affrontement de valeurs sociales et culturelles …L'oral est une matière dangereuse, instable, voire explosive, que l'on ne sait pas très bien contrôler. »* (*Idem*).

L'oral est perçu sous trois obstacles : le premier obstacle relatif à la conception normative de la langue ; le second obstacle relatif à la société et la sociologie ; le troisième obstacle est sociolinguistique.

Abstraitement, le premier obstacle (*relatif à la conception normative de la langue*) renvoie au fait que « *parler une langue* » est, dans les textes officiels, « *manifester sa maitrise de la langue »* (*Ibid.).* Il s'agit donc, en d'autres termes, de respecter la *norme*, la correction et la netteté de la langue. Ainsi, il est plus question de *réciter* des fragments appris par cœur (récitations, comptines …etc.) que de parler.

Le second obstacle, dit « *social et sociologique* », met en lumière des représentations et des attitudes adoptées à l'oral en fonction de la classe sociale de l'individu parlant : « ... *lorsque l'élève appartient à un milieu cultivé, qui surveille son langage, il parle un français correct et pur ; dans le cas contraire, il parle une langue entachée, comme*

125 Voir : 2.2- *L'oral dans la classe,* p. 219.
126 Nous reviendront sur cette affirmation en temps voulu.

celle des siens, de termes impropres et de construction vicieuses ». (*Ibid.).* Ainsi, la langue orale, spontanée, est socialement perçue comme étant « *impropre* et *vicieuse*» et doit être bannie de l'école et de la société.

Par conséquent, la tare de l'oral est cette spontanéité acquise en société, en famille. Nous voyons bien là une forme de représentations sociales, qui même de nos jours, perdure encore.

Le troisième et dernier obstacle (*sociolinguistique*) est présent dans toutes les sociétés où plusieurs langues coexistent. C'est le cas aussi d'une variété d'arabe en Algérie. L'arabe algérien qui, fait l'objet de plusieurs rejets socio-scolaires, est langue première de près de 80% d'Algériens et est constituée d'emprunts à différentes langues en présences[127], s'est vue qualifiée de « *langue de la rue, langue impropre, vicieuse, aux formulations vulgaires, à l'écrit inexistant, de non-langue ...Etc. »* un tas de représentations socialement partagées et « *scolairement* » transmises aux jeunes élèves pour permettre à la langue arabe littéraire de préserver ce prestige et cette norme.

Comme nous l'avons précédemment dit, le problème que soulève l'oral réside, principalement, dans son caractère « *spontané* ». Car, nous demandons, en tant qu'enseignants, aux élèves de parler alors que nous les contraignons à respecter la norme et la correction de la langue dans laquelle ils doivent parler. Comme le stipule J-F Halté (2005, *Op. Cit.* : 14) « *Dans l'école de l'époque, en somme, il est bon de parler… à condition de ne rien dire, bref il faut se contenter de mentionner de la « belle langue ».*

Ainsi, l'oral n'est pas seulement une compétence ou un objet à enseigner ou à apprendre mais vraiment un enjeu qui se lie à la vie sociale, scolaire, sociolinguistique et même individuelle d'une personne.

2.1.2 – La complexité de l'oral

L'oral ne se limite pas à une transmission sonore, la compétence langagière orale est double :

- linguistique : connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques ;
- communicationnelle : règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes.

127 Voir partie 2 de cette thèse.

Se juxtaposent à cette compétence langagière d'autres éléments nécessaires dans une interaction verbale : des éléments corporels, des gestes, des mimiques, des éléments voco – acoustiques avec les intonations, la vitesse d'élocution....

L'oral est donc « *multicanal* » : il combine des moyens linguistiques, communicationnels, kinésiques et paralinguistiques.

La prise de parole revêt donc un caractère[128] :

- p*ragmatique* : comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation, donner du sens à sa prise de parole, choisir la (ou les) conduite(s) discursive(s) adaptée(s).
- *Discursif* : maîtriser la (ou les) conduite(s) discursive(s) requise(s) par la situation : narrative, explicative ou argumentative...
- *Linguistique* : maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie : syntaxe, lexique, intonation.
- *Métalinguistique* : contrôler son discours et agir sur sa production pour s'adapter à l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée.

Par ailleurs, J. Dolz et B. Schneuwly (1998 : 57) ajoutent d'autres moyens non linguistiques agissant dans la communication orale : « *la position des locuteurs, leur aspect extérieur (vêtements, coiffure...) et l'aménagement des lieux.* »

Si, de façon progressive, le verbal et le linguistique deviennent dominants, les autres moyens (kinésiques) ne disparaissent pas pour autant. Nous savons que la compétence de communication[129] est, dans l'ordre chronologique, la première dans le développement de l'individu et précède la compétence linguistique, l'enfant communique d'abord avec sa mère à travers des interactions non verbales et apprend à parler par la suite. L'on se retrouve donc face à une tâche bien complexe lorsque le locuteur doit prendre la parole en public (en classe ou ailleurs).

- *La norme Vs l'oral : complexité ou conflit ?*

Avant de nous attarder à parler de la « *norme* » et de son rapport à l'oral, définir cette notion nous semble élémentaire pour la suite de notre discours.

E. Coseriu[130] définit la norme comme ayant deux acceptions : le normal et le normatif

128 Groupe oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire,* p.21.
129 Nous reviendrons sur cette notion plus lo*in* dans notre discours.
130 E. Coseriu, 1976, *El concepto de norme en linguistica,* Éd. El Colegio de Mexico.

- « *Normal* » : il s'agit de se référer au respect des règles générales de la langue avec le but d'assurer la compréhension d'un code linguistique donné. Il est donc question, dans ce cas, de norme *objective.* Cette norme est à l'origine de la grammaire descriptive et assure le bon fonctionnement du langage et cherche à censurer différents emplois dits « agrammaticaux ».
- « *Normatif* » : il s'agit de se référer au « Bon usage » et de chercher à valoriser une forme linguistique au détriment d'une autre. Nous parlons, dans ce cas, de norme *subjective*. Cette norme est à l'origine de la grammaire prescriptive et est liée au système des valeurs.

Ainsi, la norme linguistique, comme le distingue P. Guiraud (1969) « … *comprend tout ce qui, dans la technique du discours, n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais ce qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est d'usage commun et courant de la communauté linguistique »*

En fait, et selon G. Canguilhem (1966 : 177),

> Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence, à un donné, dont la variété, le disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger. Concept polémique en effet, que celui qui qualifie négativement le secteur du donné qui ne rentre pas dans son extension, alors qu'il relève de sa compréhension.

Nous comprenons, de ce fait, que la norme institue dans tous les champs de la vie quotidienne une polarité du positif et du négatif qui tendent à construire une valeur strictement conventionnelle. Cette valeur peut aller du style vestimentaire, de coiffure à la langue parlée. Soulignons, néanmoins, que la langue occupe une place originale dans le quotidien de l'individu, et ce dans la mesure où, d'une part, elle permet à l'individu de se définir comme « *être social »* et, d'autre part, elle demeure le support d'une culture et la source d'une forme de pouvoir.

En effet, quand nous parlons de « *Belle langue* », de « *Bon usage* », de « *langue pure, châtiée* » … etc. les concepts moraux et esthétiques se rejoignent. Effectivement, C-F De Vaugelas[131] stipule que « *la qualité de la langue révèle l'homme de qualité, chez qui le gout et la morale se rejoignent dans un système de valeurs harmonieux et qu'il s'agit de perpétuer »* ce système de valeurs dit harmonieux n'est autre que la langue. Aussi, l'attitude normative apparait, dans la majorité des cas, comme défensive, cela renvoie au désir de conservation de l'héritage transmis (héritage culturel et linguistique), de le

131 C-F De Vaugelas, 1934, *Remarques sur la langue française,* fac-similé de l'édition origi*n*ale, éd. J. Streicher, Société des textes français modernes, Paris, Préface.

protéger des altérations du temps (de la modernisation, des influences étrangères – emprunts ; assimilations …etc.) Comme le soulignent A. Mirambel (1968 : 273-308) et A. Martinet (1969 : 299) : « *la norme a pour but de rétablir une situation linguistiquement menacée. Elle s'appuie sur un passé de la langue plus que sur le présent, puisqu'elle invoque les « tendances fondamentales » de la langue en question : le présent est à corriger, le passé est le modèle […] le but est de ramener la langue à la loi. »*

Comme toute autre compétence, l'oral se distingue aussi par ses composantes

2.1.3- Les composantes de la compétence orale

L'oral – tout comme l'écrit – dans compétence à deux composantes complémentaires mais toutes deux très différentes : la compréhension et l'expression orales. La capacité d'écoute et de compréhension et la capacité de production de discours oraux. Nous commencerons par définir la compréhension orale[132] puis l'expression orale (véritable objet de notre recherche).

2.1.3.1- La compréhension orale

Même si notre présente recherche se focalise sur le second aspect de la compétence orale (*l'expression orale*) nous nous pencherons brièvement sur la première composante de la compétence orale à savoir la compréhension orale ou l'écoute.

La compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, est un processus interne à l'individu. Un processus cognitif qui se manifeste à travers un acte externe qui est celui de l'expression (orale ou écrite).

Il faut pour parler et, surtout, communiquer dans une langue que les deux pôles dans la situation de communication s'échangent les rôles. Ainsi, le locuteur deviendrait interlocuteur et inversement jusqu'à la fin de la communication ou de la séquence.

Pour que le locuteur parle, il fait appel à sa capacité d'expression orale, l'interlocuteur, lui, reçoit cette production/expression verbale et fait appel à sa capacité de compréhension et d'écoute pour pouvoir, à son (l'interlocuteur) tour produire un autre énoncé qui serait la réponse …etc. W.F. Mackey (*Op. Cit.* : 316) va plus loin en disant que : *« pour être en mesure de parler ou d'écrire une langue, nous devons d'abord arriver à la comprendre … pour être en mesure de comprendre une langue, nous*

132 Cette composante (CO) ne nous *in*téresse pas essentiellement dans notre thèse.

n'avons pas besoin d'arriver à la parler ou à l'écrire ». Donc, la compréhension est une phase qui présuppose l'expression.

2.1.3.2- L'expression orale et ses composantes

Avant de définir cette composante, nous devons faire la distinction entre la production et l'expression orales. En effet, nous avons tendance à employer l'une pour l'autre. Après les avoir définies, nous soulignerons laquelle des deux est le réel objet de notre recherche.

Dans ce sens, P-Y Roux (2003 : 36-38) soutient que : « e*n didactique des langues, l'acception du terme production doit être restrictive et comprise comme une simple émission de sons, de mots, de phrases +… alors qu'expression sous-tend des énoncés qui impliquent leur émetteur »*

Il établit ensuite une différence détaillée entre les deux termes en présentant dans le tableau ci-dessous les caractéristiques de chacun de ces deux termes :

Tableau 10: Traits caractéristiques de la production et de l'expression orale selon P-Y Roux (2003)

N°	***LA PRODUCTION ORALE***	***L'EXPRESSION ORALE***
01	Énoncé mémorisé	Énoncé spontané et improvisé
02	Énoncé stéréotypé	Énoncé « libre »
03	Énoncé collectif	Énoncé individuel et personnel
04	Courbe intonative forcée et artificielle	Courbe intonative naturelle et expressive
05	Écrit oralisé	Oral véritable
06	Métalangage	Langue outil de communication
07	Priorité à la forme et à la norme	Priorité au ses transmis
08	Réponses à des questions fermées	Réponses à des questions ouvertes
09	Réponses à des questions portant sur du lexique	Réponses à des questions portant sur des énoncés
10	Priorité au descriptif (« il »)	Priorité au discours impliquant (« je »)
11	Échange restreint au niveau linguistique	Échange faisant appel aux outils de la communication
12	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'enseignant.	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'apprenant.

L'expression orale est donc une sorte de processus communicatif qui permet le contact entre les membres d'une communauté. À l'école, c'est une composante essentielle car elle permet aux apprenants d'interagir entre eux et en toute circonstance. Pour B. Py, « *La didactique des langues s'est donné la maxime suivante : 'apprendre pour communiquer' ».*[133] Il s'en suit, logiquement, que l'apprentissage d'une langue vise, non seulement le développement de la communication, mais précisément l'acquisition des outils indispensables pour la pratique du langage en situation d'interaction. La communication est, à ce moment précis, évocatrice d'oral et de prise de parole.

Dans le *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE,* (2002) *l'expression orale* est définit comme suit :

> parler, c'est prendre la parole pour exprimer une intention énonciative : telle est peut-être la définition la plus simple de cette habileté qui est l'une des quatre habiletés langagière à développer et à maitriser (avec la production écrite, la compréhension orale et la lecture) quand on veut pratiquer une langue […] Pour Courtillon (2003), qui s'appuie notamment sur les travaux du psychologue américain Lambert, l'apprentissage de la langue par un étranger, en immersion dans un pays dont il ne parle pas la langue, comprendrait quatre étapes principales. Ces étapes seraient, par ordre chronologique, les suivantes : acquisition
>
> a) du lexique et de la phonétique ('étroitement associées puisqu'on ne peut se faire comprendre sans une prononciation plus ou moins correcte') ;
> b) de la syntaxe (acquisition qui s'acquiert graduellement) ;
> c) de la morphologie (qui 'occupe un rang accessoire dans la transmission du message') ;
> d) des registres de langue (en fonction des différents paramètres de la situation de communication).[134]

D'autres chercheurs comme Z. Kadi, R. Chamie et J-M Ducrot mettent l'accent sur cette prise de parole en affirmant que :

> L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes de cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toutes situations communicatives. [135]

Malgré le malaise qu'occasionne cette tâche, certains auteurs se sont quand même attelés à définir et distinguer les différentes composantes de l'expression orale. Ainsi :

---

133 Kherbache A., *Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français, consulté* en ligne en avril 2012 : http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie5/kherbache.pdf .

134 Robert J-P., *Op. cit.* : 92.

135 http://www.Ib.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo02.htm consulté le 24 février 2013.

- D. Harris (1999 : 66-67) parle de « production orale » pour « expression orale » et distingue cinq (05) composantes :

  La production (éléments segmentaux, accent et intonation) ; la grammaire ; le vocabulaire ; la facilité de parole (fluency) ; sans doute la compréhension, dans la mesure où l'expression orale en est difficilement isolable.

- De son coté, S. Bolton (2004 : 101), quant à elle, la distingue comme étant la capacité d' « expression orale » et, selon elle, cette capacité se compose de quatre (04) composantes :

  > … on considérait en général, jusqu'à ces dernières années, la capacité d'expression orale comme compétence constituée des composantes suivantes : prononciation, vocabulaire, structures (morphosyntaxe) et aisance d'expression.

- W.F. Mackey (*Op. Cit. : 358)*, rassemble toutes ses composantes en deux grandes composantes : l'expression et la prononciation. La compétence orale, selon lui, se compose de « … *la prononciation, où le système phonétique est mobilisé, et de l'expression, où les systèmes grammatical, lexical et sémantique sont utilisés simultanément en parfaite harmonie et selon un rythme régulier ».*

En observant ses différents axes de distinctions des composantes de l'expression orale, nous arrivons à la conclusion que quatre (04) composantes sont récurrentes :

1- la prononciation
2- la grammaire
3- le vocabulaire
4- l'aisance ou la facilité de parole.

Nous constatons donc que les quatre (4) composantes relèvent de l'aspect linguistique et de la manière de parler du locuteur. Cependant, l'aspect communicatif est complètement négligé.

Selon nous (voir la figure 12), la compétence d'expression orale se constitue de deux grandes composantes : la composante linguistique, qui selon R. Lazure (1991 : 23) « … *réfère aux habilités sous-jacentes mises en œuvre au cours de la performance et aux connaissances proprement dites sur la langue ».*

Et la composante communicative qui permet le bon fonctionnement des connaissances linguistiques pour atteindre des objectifs de communication. R. Lazure, précise qu'*il* « … *est pratiquement impossible d'enseigner sans se situer par rapport au langage.*

Tout acte d'enseignement renvoie à une certaine conception de la langue et à une certaine représentation de ses usages » (*Idem*).

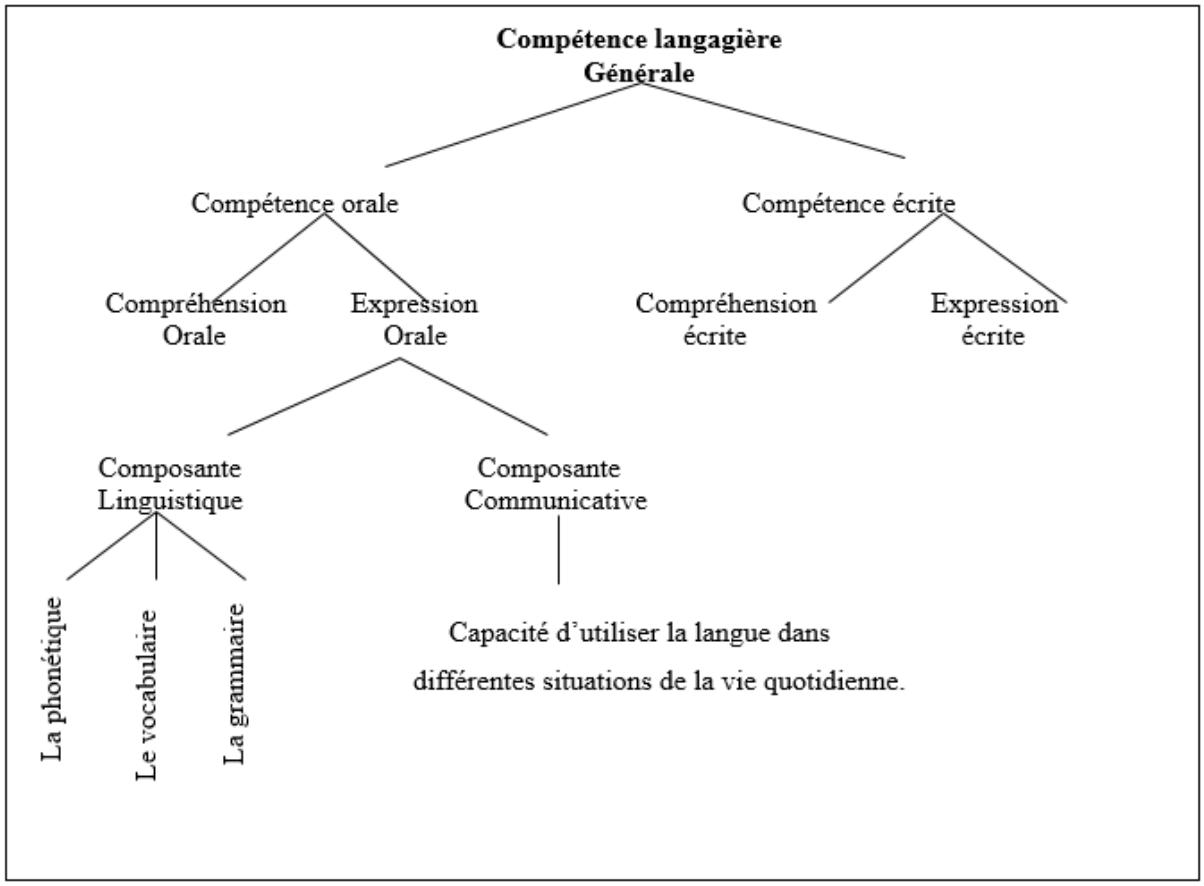


Figure 12: Composantes de l'expression orale[136]

Pouvoir s'exprimer oralement assure une certaine intégration sociale et professionnelle. G. Beaulieu le confirme en avançant que « *l'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs. »*[137] Théoriser la notion d'oral rend ce concept encore plus *flou.* Nous allons donc tenter de le définir et de l'inscrire dans le contexte didactique et scolaire. Quel oral enseigner ? Comment enseigner l'oral ? Pourquoi est-il difficile d'enseigner l'oral ? Et, comment évalue-t-on l'oral en classe de langue ?

2.2- L'oral, dans la classe

Malgré son caractère « *complexe »,* l'oral s'enseigne et s'apprend à tous les niveaux

136 Schématisé par nous-même.
137 http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoiloral.htm consulté le 03 mars 2013.

d'instruction, c'est justement ce qu'affirme F. Vanoye en avançant que « *l'oral s'enseigne désormais de l'école élémentaire à l'Université, et, au-delà, en maints stages de formation continue. L'aptitude à communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels.* » (Vanoye F., *Op. Cit. : 09)*

Aussi, N. Belloubert-Frier (2000 : 05), rectrice de l'académie de Limoges, précise-t-elle dans son discours d'ouverture du colloque sur l'enseignement de l'oral, que l'enseignement de l'oral

> constitue une question déjà ancienne, mais de plus en plus présente dans les préoccupations de notre institution […] notamment la présence d'une rubrique 'oral' pour toutes les disciplines dans les nouveaux bulletins trimestriels, ou bien encore le récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale […] sur l'oral de la Maternelle à la Terminale et pour toutes les disciplines.

J. Dolz (1998 : 13), quant à lui, explique que dans les textes officiels « *apparaissent des propositions d'enseignement qui mettent en avant la diversité des situations dans lesquelles l'expression orale peut être apprise : entretien, correspondance scolaire, compte-rendu, exposé d'élèves, créations imaginaires, jeu dramatique … ».*

Nous avons précédemment vu que l'oral est bien plus qu'un simple objet à convoiter, qu'il est bel et bien un enjeu. Cependant, dans les classes de français langue étrangère (tous niveaux confondus) nous pouvons le (l'oral) voir selon deux voire trois acceptions : *l'oral, moyen d'enseignement ; l'oral, objet d'enseignement ; et l'oral, objet d'apprentissage*

2.2.1- Difficultés d'enseignement de l'oral

Tous les chercheurs qui se sont penchés sur la question de l'oral en classe de langues s'accordent à reconnaitre qu'il s'agit d'une notion difficile à définir et à enseigner. En effet, J. Dolz (*Op. Cit.* : 11) et d'autres chercheurs parlent de l'oral comme étant une « *notion floue […], un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. L'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français ».*

En outre, J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 264-271) reconnaissent volontiers que l'enseignement de l'oral pose de nombreux problèmes aux acteurs de la classe (enseignants et apprenants). Ils affirment que :

> L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue

> et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être source de blocage pour un étudiant étranger. ».

D'autres chercheurs tels qu'A. Boissinot (2003 : 21) soulignent que son objectif « *est de montrer que l'oral est éminemment un objet complexe, mais que l'enseignement de l'oral est, lui aussi, un objet complexe qui joue sur toutes sortes de niveaux. ».*

N. Belloubert-Frier (2005 : 05) développe, quant à elle, une pensée selon laquelle « *l'oral à l'école apparait comme un problème toujours ouvert : les réticences, les perplexités de nombreux enseignants en sont un signe évident. ».*

D'ailleurs, et pour parler des difficultés inhérentes à cette discipline (l'oral) J. Dolz fait remarqué que l'oral « *n'est (pas) un exercice de tout repos ni sur le plan technique, ni sur le plan humain. »* (1998 : 106).

Ce qui explique en partie cette complexité et cette difficulté est le fait que plusieurs éléments sont nécessaires pour travailler l'oral. En effet, M. Rispail, J. Dolz, et d'autres chercheurs nous confortent dans cette dernière affirmation en avançant que « *l'oral n'est pas un objet homogène mais un complexe d'objet mettant en jeu des capacités multiples. »*[138]

De ce fait, l'oral implique la mise en œuvre d'une série d'opérations complexes. Pour communiquer, de multiples éléments doivent être combinés : un savoir sur l'oral (moyen verbaux), un savoir-faire oral (être capable d'assurer différents rôles dans différentes situations de communication) une compétence langagière qui englobe une compétence communicationnelle (règles discursives, codes culturels et sociaux) et une compétence linguistique (connaissances phonologique, morphologiques …etc.)

L'oral implique donc l'individu entier. La production verbale n'est pas dissociée des attitudes corporelles ; c'est son apparence que le locuteur met en scène. La kinésie (geste, mimiques, grimaces, sourires…etc.) les pauses, les silences, les regards complètent et précisent l'énoncé sonor. B. Schneuwly explique que :

> La communication orale ne s'épuise donc pas dans la seule utilisation des moyens linguistiques ou prosodiques ; elle va utiliser également des signes de systèmes sémiotiques non-langagiers, pour autant qu'ils soient codés, c'est-à-dire conventionnellement reconnus en tant que signifiants ou signaux d'une attitude. C'est ainsi que les mimiques faciales, des postures, des regards, la gestuelle du corps au cours de l'interaction communicative vont venir confirmer ou infirmer le

138 Plessis-Belair, G., Lafontaine, L et Bergeron, R., 2007, *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes,* Montréal, Presses de l'Université du Québec.

codage linguistique et/ou prosodique, parfois même s'y substituer.[139]

Se juxtaposent à cette compétence langagière [140] d'autres éléments – pas moins importants – dans l'interaction verbale. C. Kerbrat-Orecchioni (1998) les énumère :

- *le cadre spatio-temporel ;*
- *le nombre et la nature des participants ;*
- *le but de l'interaction ;*
- *le degré de formalité ;*
- *l'axe consensuel / conflictuel ;*
- *la durée et le contenu.*

En résumé, l'oral n'est pas qu'une simple pratique propre à la classe. S'il est ignoré et jugé par l'institution comme étant difficile c'est en partie à cause de son évaluation. Aussi, C. Garcia-Debanc et I. Delcambre (2002 : 04-11) affirment que cette difficulté renvoie à d'autres éléments ci-dessous répertoriés :

- *L'oral, objet interdisciplinaire et transversal*

D'une part, l'oral n'est simplement une pratique scolaire, elle est présente à l'école et à l'extérieur de l'école. L'oral est présent dans toutes les situations intra et extra scolaires. Par ailleurs, cette compétence apparait comme spontanée. Aussi, l'oral, de manière générale, se développe très tôt chez l'individu (l'enfant) de façon empirique voire inconsciente. Donc il est assez difficile de classer quelque chose qui s'acquière naturellement au rang des savoirs à acquérir.

D'autre part, cette pratique est interdisciplinaire et transversale à toutes les matières, à tous les cours. Ainsi, isoler l'oral des autres objets d'enseignement / apprentissage nécessite de la part des enseignants et des apprenants des connaissances qu'ils n'ont peut-être pas.

- *L'intégration « Intégrale » de l'oral en classe*

Réellement, l'oral, en Algérie, n'a pas fait d'«*apparition* » mais bien une « *réapparition* » dans les programmes de l'enseignement primaire algérien. Il n'en résulte pas moins que la *culture d'enseignement* (Nonnon E., 1999 : 87-131) de cette

139 http://eduscol.education.fr/cid46398/ensegnier-la-parole-publique%A0-une-approche-socio-historique.html consulté le 22 mai 2011.

140 Sur laquelle nous reviendront plus en détails dans le po*in*t qui suit (*Cf.* 2.2.2- *La compétence de communication*)

discipline ou compétence n'a en rien changé. Effectivement, les enseignants n'ont toujours pas cette culture de l'oral en classe ; ils ne détiennent pas vraiment le pourquoi et l'importance de cet enseignement.[141]

- *L'implication totale et personnelle du locuteur*

Parler c'est communiquer, c'est créer des relations constitutives entre les différents locuteurs. C'est aussi un rapport au domaine de la sociolinguistique qui désigne notamment la compétence de communication et qui décide de l'adéquation d'un message (verbal ou non) échangé entre deux (ou plus) interlocuteurs dans un contexte donné[142] et au domaine de la pragmatique du langage ordinaire[143]. Ces deux domaines s'associent dans le courant interactionniste[144].

Communiquer, c'est interagir. Des co-actants, au cours de leurs interactions, construisent leurs relations, leurs définitions sociales et le cadre de la situation de communication[145].

- *L'oral, discipline marquée par les pratiques sociales de références*

L'influence des contextes sociolinguistiques sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE est très importante. Certains enseignants négligent ou n'accordent aucune importance à cela. Or, l'enfant, en entrant à l'école, arrive avec sa langue première (qui peut être différente de la langue parlée ou conventionnée à l'école), sa culture, son origine …Etc. des éléments très importants qui peuvent faciliter ou bloquer l'avancement des enseignements en classe et surtout en matière d'oral. Donc, si l'enseignant prend connaissance et conscience de ces distinctions, il se rendra compte qu'il a face à lui, en class, un public hétérogène qui n'a pas forcément les même besoins langagiers, et donc ses pratiques de classe seront meilleures et mieux orientées. (Bautier E., 2001 :117-161).

- *L'oral, objet difficile à observer et complexe à analyser*

---

141 Nous reviendront sur cette affirmation.

142 H. Dell Hymes, 1991, *Vers la compétence de communication,* trad. de France Mugler, Paris, Dider, coll. Langues et apprentissage des langues

143 J-L. Aust*in*, 1970, *Quand dire, c'est faire : How to do things with words, In*troduction, traduction et commentaries par G. Lane, Paris, éds du Seuil.

144 C. Kerbrat-Orecchioni, 1998, *Les interactions verbales,* Tome 1, *Approche interactionnelle et structure des conversations,* Paris, A. Col*in*, Collection U. L*in*guistique

145 M. Wat*in*, 2001, *Communication et espace public,* Paris, coll. Exploration *in*terculturelle et science sociale.

L'oral, dans sa complexité et ses implications affectives, est très difficile à évaluer. D'une part, l'oral ne laisse aucune trace sauf lorsque nous effectuons des enregistrements (audio ou vidéo). D'autre part, celui-ci nécessite une évaluation continue à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant. La surcharge (nombre important d'élèves) dans les classes rend cette opération difficilement réalisable et ne permet qu'une évaluation occasionnelle des performances de chaque élève.
De plus, les indicateurs de maitrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés (Betrix-Kohler & Piguet, 1991 : 171-182), donc il est très difficile d'évaluer et d'enseigner l'oral en classe de langue.

Nous consolidons donc l'idée selon laquelle l'oral est « *multicanal* ». Cette compétence exige, naturellement, la mise en œuvre des moyens linguistiques, extralinguistiques et communicationnels. Pour surmonter les difficultés que cela implique, il est important d'enseigner et d'apprendre aux apprenants à en user. Il nous semble essentiel aussi de les inciter à se détacher de leur statut d'apprenants pour s'identifier au rôle qu'ils seraient invités à jouer. Par conséquent, la classe devrait être conçue comme une sorte de *communauté ou société discursive* qui favorise l'acquisition de la compétence de communication.
Nous parlons de compétence de communication, mais nous nous devons, avant de continuer notre réflexion, définir ce que nous entendons par *compétence de communication.*

2.2.2- La compétence de communication

La mission principale que s'attribue tout enseignement / apprentissage d'une langue est relative à l'apprentissage de la communication : apprendre à communiquer dans une langue dans différentes situations de la vie quotidienne. Wolfson atteste que « *la compétence de communication est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement* » (Hymes D. 1984 : 181-183).
La notion de compétence de communication est historiquement issue de la sociolinguistique américaine. D. Hymes la définit comme étant « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (*Idem*).

Il poursuit son discours en distinguant les notions de compétence et de communication :

> Le mot « compétence » a été utilisé très tôt pour désigner un large éventail de capacités langagières […] Dans la 'compétence de communication', 'communication' devrait être entendu comme s'appliquant à la compétence dans et pour la communication. En tout état de cause, la 'communication' n'est pas un but mais un attribut du langage. Toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication. (*Idem*).

Un bon nombre de chercheurs se sont penché sur la question et la définition de la compétence de communication, cependant, nous n'en retenons que quatre. Pour S. Moirand (1982 : 17), la compétence de communication recouvre quatre composantes :

> - une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
> - une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
> - une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
> - une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre objets sociaux.

J. Bergeron, L. Desmarais et L. Duquette (2006) distinguent quant à eux cinq composantes constitutives de la compétence de communication :

> - la compétence linguistique ou habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques) ;
> - la compétence sociolinguistique ou habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours ;
> - la compétence socioculturelle ou connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ;
> - la compétence référentielle ou connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition ;
> - la compétence stratégique ou habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur.[146]

En résumé, la compétence de communication est composée d'une pluralité de sous-compétences. L'enseignement/apprentissage des langues doit, de ce fait, dépasser la maîtrise de la langue et prendre en charge les différents éléments qui constituent l'acte de communication.

L'oral en classe de langue (s) revêt plusieurs fonctions et se voit attribuer divers statuts que nous nous proposons d'expliciter dans le point suivant.

---

146 http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLLI_FLE/Cours_de_Méthodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf consulté le 03 janvier 2013.

2.2.3- L'oral dans la classe : pas « un » oral, mais « des » oraux !

De par son caractère complexe, plusieurs chercheurs ont tenté de clarifier les différents statuts et fonctions de l'oral en classe de langue. En fait, il n'existe pas « un » oral mais bien « des » oraux. Ainsi, dans une optique didactique, on peut distinguer trois perspectives de l'oral : l'oral moyen d'expression ; l'oral vecteur d'apprentissage (s) et l'oral objet d'apprentissage.

2.2.3.1- L'oral : moyen d'expression

Il s'agit de l'oral distingué via des échanges verbaux quotidiens dans la classe. L'oral va permettre à l'apprenant de construire son identité en tant que sujet, en tant que membre d'une société, d'une communauté. En effet, ce qui permet l'habilitation sociale de l'individu est justement la langue parlée.

Dans cette perspective, G. Plessis-Belair, L. Lafontaine et R. Bergeron (2007 : 12) parlent de « *pédagogie de la communication scolaire* ». Une approche qui répond au besoin de contrôler et valoriser la communication scolaire à des fins d'apprentissage.

Cet aspect socialisateur du langage permet à l'apprenant de construire ses compétences en situation d'interaction en favorisant la participation, le dialogue, le travail en groupe …etc. nous parlerons donc, à ce niveau, d'une *pédagogie active et interactive de l'oral.*

Cette pédagogie est renforcée par des activités telles que les jeux de rôles où l'apprenant ose parler aux / devant les autres et (se) révèle un caractère tout en jouant un rôle. Il a néanmoins, été reproché à cette pédagogie de manquer de « *réalisme* » du fait qu'elle réclame une grande capacité d'observation de la classe au quotidien.

2.2.3.2- L'oral : vecteur d'apprentissage

Nous parlons de « *vecteur d'apprentissage* » dans la mesure où il s'agit d'un oral « *pour apprendre* ». Il s'intéresse à la verbalisation et aux échanges langagiers quotidiens par le biais de la négociation et de la coopération dans une dynamique de l'apprentissage privilégiant la construction de savoirs et l'acquisition de contenus scolaires. L'oral est donc perçu comme un outil d'apprentissage de l'ensemble des matières scolaires[147]. La verbalisation n'est donc qu'un moyen pour construire des connaissances.

147 Ce qui en est le cas en Algérie. L'arabe 1e langue d'enseignement (el fos'ha) est utilisée (à l'oral et à l'écrit) dans toutes les autres matières hormis les langues étrangères.

Cet oral, d'une part, est aussi un *oral intégré.* C'est-à-dire un oral qui se travaille dans le cadre d'activités disciplinaires. Et, d'autre part, joue un rôle primordial dans l'acquisition des savoirs et outils intellectuels à travers des échanges oraux qui ont lieu dans la classe.

Cette perspective de l'oral interdisciplinaire ne tient pas compte de l'oral comme fin en soi. Autrement dit, l'oral n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en tant que tel. L'oral étant source de diversité, il ne peut être question de déterminer à l'avance les évènements langagiers ; cela empêche le développement de nouvelles capacités / compétences langagières chez les élèves.

2.2.3.3- L'oral : objet d'apprentissage

Cette troisième et dernière perspective fait référence à un oral plus « *autonome* ». Cet « *oral autonome* » et / ou *« oral pour apprendre »* a pour objectif le développement des compétences et capacités langagières des apprenants en consacrant, par exemple, toute une séance à une compétence discursive donnée. Les objectifs d'une telle séance visent l'oral en général et sont d'ordres communicationnel, langagier et oral. Cela exige, néanmoins, une caractérisation des capacités « *réelles* » de l'apprenant, l'évaluation des compétences et des activités axées sur cette composante.

Les activités en question, s'inscrivent dans la perspective d'un enseignement / apprentissage de l'oral à travers les « *genres formels et sociaux* » (le débat, l'exposé, la lecture expressive …etc.). Dans cette optique, plusieurs travaux ont été menés par l'équipe de didactique de l'université de Genève dirigée par J. Dolz et B. Schneuwly (1998) qui préconise un enseignement de l'oral par les genres formels et sociaux. G. Plessis-Belair et al (2007 : 123) expliquent cette démarche didactique :

> Ces chercheurs suisses romands font des genres de textes oraux des objets autonomes à l'enseignement de l'oral. Pour eux, l'établissement de séquences didactiques permet que s'esquisse une progression des apprentissages de la langue orale. Chaque genre permet de travailler sur des objectifs variables liés aux quatre niveaux fondamentaux d'opérations du fonctionnement langagier : les représentations du contexte social, la structuration discursive du texte, la représentation des contenus thématiques à développer et le choix des unités linguistiques. Le travail sur les genres procure des instruments heuristiques permettant de dégager systématiquement de document authentiques des régularités de structures d'emplois ainsi que les stratégies sous-jacentes, en prenant appui particulièrement sur la présence de certaines marques linguistiques.

L'oral est donc à la fois objet d'enseignement, moyen de communication et outil d'apprentissage. Ces trois perspectives sont, en fait, indissociables : elles peuvent s'articuler, s'imbriquer dans une même séance et dans une même activité. Ainsi l'élaboration de la tâche langagière s'entrecroise avec la construction des savoirs et des discours.

Malgré nos tentatives de définitions, une question reste posée :

2.2.3.4- Quel oral enseigner ?

Pour des raisons diverses – et représentations –, l'enseignement de l'oral se fait assez timide et manque d'orientations, d'objectifs et de modèles didactiques par rapport à celui de l'écrit ou à celui de la lecture. À ce propos, nous constatons que les diverses conceptions de l'oral « *flottent »,* comme le souligne C. Brissaud, (2003 : 36) entre des pôles antinomiques :

- sur le plan du contenu : est-ce un enseignement centré sur *la structure linguistique* OU sur *les habiletés conversationnelles ?*
- sur le plan de l'objectif : est-ce que cet enseignement vise *un usage standard* OU *l'adaptation du langage à la situation ?*
- sur le plan des moyens mis en œuvre : faut-il privilégier *la pratique de la langue et de la communication* OU *la réflexion sur la langue et la communication ?*
- sur le plan pédagogique : faut-il appliquer une *pédagogie de la correction* OU *une pédagogie de l'expression ?*

Néanmoins, au lieu de s'attacher à répondre à ces questionnements, et comme il faut faire de l'oral en classe, les enseignants s'efforcent de mettre en place des activités pas toujours en relation avec des objectifs clairs, des activités qui mettent en œuvre un oral à la fois « *mono »* et « *polygéré »* (Garcia-Debanc & Delcambre, 2002 : 12-13). Ces « *nouvelles* » notions pourraient renvoyer à celles de production et d'expression orales. En effet, l'oral *polygéré* se dit d'un travail de groupe effectué à l'oral. Qui dit « *groupe* » dit, par conséquent, « *interactions* » et donc, peut aboutir à l'expression orale ; par contre un oral dit *monogéré* renverrai à des activités individuelles, préparées et soutenues par l'écrit : par exemple l'exposé.

Nous soulignons et défendons, par ailleurs, l'enseignement d'un oral *polygéré* en classe. Sa caractéristique à favoriser l'interaction peut aboutir à la *spontanéité*. L'oral *monogéré*, quant à lui, peut être utilisé en classe comme « *tremplin »* vers cette

expression libre et autonome.

2.2.4- L'oral : un enseignement/apprentissage important ?

Un grand nombre de recherches portant sur l'enseignement / apprentissage de l'oral ont abouti à la conclusion que si un réel enseignement de l'oral est adopté en classe de langue, les élèves – comme l'enseignant – pourraient bénéficier de certains avantages qu'offre cet enseignement. Nous citons, ci-dessous, à titre d'exemple quelques avantages :

2.2.4.1- L'oral : aide à la levée des barrières psychologiques

Ce premier « *avantage* » peut être un élément de réponse à l'interrogation de beaucoup d'enseignants quant à la fuite des apprenants face à la prise de parole. A. Burney et al. (1975 : 53), affirment à ce sujet qu'il ne faut pas omettre le fait que « *les barrières linguistiques nous nous heurtons encore (nous les enseignants) sont presque toujours doublées de 'barrières affectives' : timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule.* ». Plus loin dans leur discours, ces chercheurs – auteurs – la plupart des obstacles justifiant le refus de s'exprimer en classe en parlant « *du côté du 'senti' ou du 'perçu', c'est-à-dire qu'il s'agit de blocage psychologique.* » (Burney, *Op. Cit.* : 148). Ils perçoivent, par ailleurs, ce blocage « *comme l'obstacle matériel majeur, l'élève veut parler mais il ne peut pas le dire car les moyens linguistiques lui manquent, il faut aider les locuteurs en difficulté.* » (*Idem*).

Puisque, obstacle il y a, comment peut-on procéder pour redonner confiance à ces apprenants et réussir délier leurs langues nouées ? La réponse à cette question est pédagogique : par la pratique et beaucoup d'activités. En effet, l'enseignant doit dans certains cas – pour ne pas dire tous – *obliger* les élèves en difficulté à parler en classe de langue. Néanmoins, cet enseignant doit se munir de patience et d'ingéniosité pour arriver à créer des situations de communications et langagières ou il placera ses apprenants. Chaque situation étant différente, l'élève se sentira – « *à force* » - obligé de prendre la parole en faisant appel à des stratégies personnelles. M.W. Rivers (1999 : 125) nous conforte dans cette approche en disant que « *de toute façon, les élèves apprendront en fonction de leurs stratégie personnelle dans le profond secret de leur personnalité individuelle, même lorsqu'ils sembleront faire comme nous (enseignants) le prescrivons.* ».

Rivers illustre ses propos en comparant l'apprenant à un enfant qui apprend à nager en imitant les gestes et les mouvements dictés par son père. De manière affectueuse, ce dernier le guide dans son apprentissage, le soutient, le lâche quelque peu, le monte à la surface de l'eau : il reste donc près de lui pour lui venir en aide s'il venait à perdre confiance (*Idem)*. L'auteure ajoute que *« les mouvements sont les même […] la différence est d'ordre psychologique ».* Que celui qui ne savait pas du tout nager devienne, à force d'entrainement, celui qui sait nager, qui est devenu « *autonome dans ses mouvements et ses directions : il fait appel à ses propres ressources, il cesse de compter sur le soutient de quelqu'un d'autre, il s'élance et il nage. »* (Rivers, *Op. Cit.* : 124) C'est donc là le rôle de l'enseignant : il doit mener son apprenant vers l'« *autonomie »* à condition d'être astucieux, indulgent et d'augmenter la pratique et les dialogues oraux.

2.2.4.2 – L'oral : vecteur de réussite scolaire, sociale et professionnelle

La capacité à communiquer et d'argumenter à l'oral est l'une des conditions primordiales qui favorise la réussite sur les plans scolaire, sociale et professionnel. V. Houdart-Merot (1992 : 98) affirme que « *l'aisance à l'oral, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle et qu'à l'inverse l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs. ».*

Par ailleurs, c'est souvent le niveau et la facilité à converser, la capacité à argumenter et à convaincre et la fluidité de la parole des apprenants qui décideront de l'attribution de bourses d'études ou d'un éventuel poste (professionnel). C'est en tout cas ce que soulignent Dolz et Schneuwly (1998) en faisant remarquer que *« dans les écoles supérieures, le recours aux différentes ressources impliquées dans la prise de parole en public est indispensable pour garantir l'efficacité de professions telles que celle de journaliste, d'avocats, d'homme d'affaire, d'enseignant. »* (*Op. Cit.* : 57).

En résumé, c'est la maîtrise de l'oral qui conditionne le destin scolaire, social et professionnel de l'individu.

2.2.4.3- Les interactions en classe de FLE

L'interaction, l'un des six rangs[148] de l'interaction verbale, est appelée aussi la rencontre ; cette perspective a été développée par Goffman. Il considère l'interaction verbale comme étant une *« rencontre »*, puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence permanente les uns avec les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « *rencontre* », au lieu de dire interaction. Dans cette perspective, il affirme que *« par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme" rencontre" pouvant aussi convenir. »* (Vion R., 1992 : 145).

En revanche, pour C. Kerbrat-Orecchioni, l'interaction verbale ne signifie pas « *rencontre* ». Elle justifie sa pensée par le fait que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, aussi que le terme interaction est plus vague que rencontre. Il conviendra donc selon elle de définir l'interaction verbale *in situ* sans établir de lien direct avec le terme « *rencontre »*. Dans cette optique, elle affirme que *« pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. »* (Vion R., *Op. Cit.* : 146).

Les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque, l'objet et le cadre spatiotemporel peuvent être modifiés à condition que les participants soient les mêmes.

Dans un cadre scolaire, R. Galisson déclare que « *la classe est un système complexe d'actants qui interagissent les uns sur les autres et fonctionnent en étroite complémentarité. Que l'un d'eux vienne à ne plus jouer son rôle, et c'est la totalité du système qui s'en trouve affecté. »* -(Galisson R., 1982 : 40).

La classe est donc un espace d'interaction privilégié.

Dans ce sens, W.M. Rivers précise qu'il est important de faire prendre conscience à l'enfant « *dés ses premiers pas dans l'apprentissage de la langue, que c'est seulement par l'interaction avec les autres qu'il pourra acquérir cette maîtrise et cette aptitude à la fluidité de son expression. »* (Rivers, *Op. Cit.* : 136).

148 L'*in*teraction verbale est constituée de six rangs ou six unités : *l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage.*

Par conséquent, interagir dans une langue étrangère pour s'approprier les aspects de son système – de sa grammaire – et pour dépasser les obstacles liés à la compréhension de l'oral est la première condition de réussite d'un apprenant.

R. Galisson parle de trois formes d'interactions en classe de langue (figure 12):

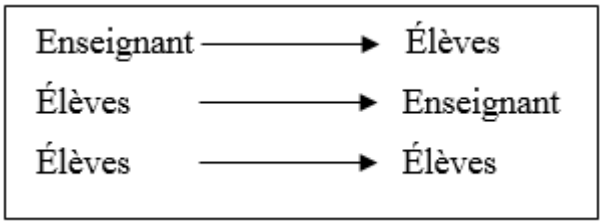
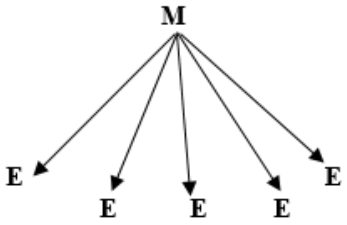


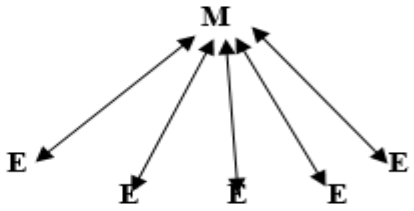
Figure 13: Les formes d'interaction en classe de langue selon R. Galisson, *Op. cit. p.23*

Ces formes d'interaction s'organisent, néanmoins, de diverses manières en classe. Certains, mettent en œuvre une conception verticale de la classe et s'organisent donc de manière « *traditionnelle » (*voir figure 14) ; tandis que d'autres adoptent une conception horizontale (voir figure 15) de la classe de manière à favoriser l'interaction.



Maître (M) : position d'émetteur (en continu)
Élèves (E) : position de récepteur (s) (en continu)

Figure 14: Conception verticale de la relation pédagogique (R. Galisson, Op.cit, p.20)



Maître (M) : position d'émetteur et de récepteur
Élèves (E) : position de récepteurs et d'émetteurs

Figure 15: Conception horizontale de la relation pédagogique (R. Galisson, *Op. cit.* p.20)

La classe se transforme donc, en fonction des deux conception pédagogiques, d'un lieu « *strict* » en une sorte de « *microsociété* » dans laquelle chaque membre (enseignant et élèves) doit accomplir un rôle bien précis pour la faire fonctionner et évoluer.

Dans cette *« microsociété »,* tous les membres entretiennent des relations d'interdépendance et son donc en interaction ; « *dans cette perspective, le maître est un élément du groupe, au même titre que les élèves* » (Galisson R., *Op. Cit.* : 22) et les situations de dialogue et d'inter-échange continues entre les membres de la classe consolident et solidifient les relations entre eux.

En conclusion, nous pouvons donc affirmer que malgré son caractère *éphémère, instable, complexe, fluide,* l'oral permet, comme l'affirme J. Howden, « *la réussite scolaire, l'ouverture d'esprit, la tolérance, l'estime de soi et la motivation […] et donne à tous les élèves l'occasion de réussir, d'apprendre et de progresser tant sur le plan scolaire que sur le plan affectif.* » (Howden J, 1996 : 192).

2.2.4.4- Organisation de l'enseignement de l'oral

Selon C. Garcia-Debanc et I. Delcambre (2001/2002), deux notions entrent en jeu pour une éventuelle organisation de l'enseignement de l'oral : *les conduites discursives* et *les tâches discursives.*

- **Les conduites discursives** peuvent être synonymes de « *genre discursif* » et de *« genre interactionnel »*. Elles permettent de rendre compte des *constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction* » (Nonnon I. 2001 : 69-72). Elles sont l'interface entre le cognitif et le langagier. En classe, cette notion est

importante dans la mesure où elle nous permet de constater la construction de l'objet du discours ;

- **La tâche discursive** nous permet de « *comprendre où se situe l'élève dans la situation conçue par l'enseignant* ». Cette notion est importante pour l'identification, l'organisation et la programmation des variations de difficultés dans les conduites discursives. Ainsi, la tâche discursive permet la prise en compte du travail énonciatif dans la construction de la référence.

2.2.5- Les avancées de la recherche en matière d'oral

Sous cet intitulé, nous allons voir où se situe l'oral dans les recherches contemporaines en didactique du français langue étrangère, sociolinguistique, pédagogie, psycholinguistique …etc.

- *Des connaissances plus riches et aisées sur les pratiques réelles*

Les recherches en matière de langues et de pratiques communicationnelles se sont beaucoup développées. Mais elles restent au niveau de « *savoirs descriptifs* ». En effet, ces savoirs descriptifs s'attachent aux faits linguistiques précis ou aux usages propres à une situation ou une communauté (Boutet J. 1997 : 11-38) qui « *attirent l'attention sur le fait que l'on n'a qu'une connaissance très particulière des pratiques langagières* » (Plane S., 2004 : 11-38) ;

- *Des outils d'analyse minutieux et précis*

Un bon nombre de courants d'analyse du langage et de la communication proposent des outils de description et de compréhension des phénomènes langagiers. Ces courants sont représentés par : l'analyse du discours, l'ethnographie et la pragmatique. D'autres travaux nous permettent de comprendre certains fonctionnements et caractères spécifique de/à l'oral. Ainsi, les pauses marquées à l'oral – longtemps assimilées à la ponctuation écrite – apparaissent, maintenant, comme un système de marquage et de segmentation différent ;

- *Des observations plus variées sur l'acquisition et le développement du langage*

Les études sur l'évolution du langage chez l'enfant (Bruner J. 2002), qu'elles soient centrées sur l'observation d'un phénomène linguistique ou sur les conduites langagières

des enfants (Golder C., 1996) constituent un savoir très important pour l'enseignant dans une classe au primaire. Ces savoirs leurs permettent de mieux ajuster les enseignements aux niveaux des objectifs et de mieux comprendre certains phénomènes de stagnation du développement du langage.

- *Des postulats forts sur ce qui se joue dans l'interaction*[149]

Ces postulats et hypothèses sont très importantes dans la mesure où l'école s'est donnée pour mission de développer les capacités cognitives des élèves, de comprendre les liens qui lient les productions verbales et les opérations cognitives. Tout cela étant une nécessité pour l'enseignement et l'enseignant.

3- L'évaluation de l'oral en classe de langue

Ce n'est que depuis quelques années que « oral » et « évaluation » ont été reliés. En effet, l'évaluation était considérée comme un moyen de mesure (on confondait évaluation et notation), un corollaire obligé et donc négligeable de l'enseignement. L'oral, quant à lui, était et restait subordonné à l'écrit jugé prestigieux et plus important. Aujourd'hui les auteurs parlent d'évaluation de l'oral. Quelle évaluation est adéquate à cette activité ? Ainsi, la majorité des chercheurs et pédagogues parlent d'une évaluation formative de l'oral. Dans ce cas qu'est-ce que l'évaluation formative ? Pourquoi est-elle particulièrement importante pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ?

3.1- Qu'est-ce qu'évaluer l'oral en général ?

Avant de définir l'évaluation formative, nous nous arrêtons d'abord sur les quatre points relatifs à l'évaluation en classe.

La psychologie cognitive, qui est de plus en plus utilisée en didactique des langues étrangères, envisage l'évaluation comme un « *processus de régulation et d'autorégulation créé et encouragé par la situation didactique.* » (Lomas C. 1999 : 341). De ce fait, l'évaluation est reconnue non plus comme corollaire de l'enseignement / apprentissage mais comme une partie essentielle du processus d'enseignement / apprentissage.

Le second élément est celui de l'acquisition de la compétence. En effet, on met de plus en plus l'accent sur l'acquisition de compétences en langue. C'est d'ailleurs le seul

149 C. Bastien, M. Bastien-Toniazzo, 2004, *Apprendre à l'école,*Paris, A. Col*in*
E. Gentaz, P. Dessus, 2004, *Comprendre les apprentissages,* Paris*,* Dunod
B-M. Barth, 2001, *L'apprentissage de l'abstraction,* Paris, Retz, Coll. Forum éducation culture

aspect considéré dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans son chapitre 9 consacré à l'évaluation. Évidemment, il va falloir définir avec précision ces compétences.

Le rôle de l'enseignant est le troisième élément : un rôle qui dépasse celui du simple évaluateur. En effet il exige de participer aux autres étapes de l'évaluation, c'est-à-dire, comme le stipule J. Courtillon (2003 : 43-145) :

- *la définition des compétences et des aspects à évaluer*
- *le choix des critères à appliquer*
- *la systématisation des procédés*
- *la définition précise de l'objet à évaluer*
- *l'émission d'un jugement*
- *et la prise de décisions.*

Le dernier élément concerne la prise en compte des représentations, attitudes et pratique de l'enseignant et de l 'apprenant (*Idem*). Ce travail sur les représentations est d'autant plus important qu'il existe souvent un fossé entre les perceptions de l'évaluation chez les enseignants et chez les apprenants. Évaluer devient, donc, une vraie compétence qu'il va falloir leur enseigner en formation.

3.2- Vers une évaluation formative de l'oral ?

Nous nous focaliserons sur l'évaluation formative, dans la mesure où les travaux accomplis par différents auteurs tels que Christine Tagliante, Claudine Garcia-Debanc ou Haydée Silva, nous paraissent aller dans ce sens.

Ainsi, l'évaluation intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage. Elle a pour objet « *d'informer élèves et enseignants du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où l'élève éprouve des difficultés d'apprentissage* » (Tagliante C., 1991 : 123). Autrement dit, l'évaluation formative permet de « *mieux déterminer si un élève possède des pré-recquis nécessaire pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel* »(Idem).

C'est en 1967 qu'un auteur américain Michael Scriven cité par Tagliante 1991, introduit l'expression « évaluation formative », celle-ci a été reprise par de nombreux systèmes scolaires. L'évaluation formative a pour objet *« d'informer enseignant et élève de manière continue du degré de maîtrise. Elle a un caractère diagnostic et met en évidence où et en quoi un élève rencontre des difficultés en vue de lui proposer des stratégies pour qu'il puisse avancer ».* (*Idem*)

L'évaluation formative se communique par des remarques, des conseils, des interdictions, des applications à même la copie ou confiée oralement par l'enseignant de manière discrète. Elle n'a qu'une cible à atteindre « *travailler le mieux possible* ».
Le propre de l'évaluation formative et d'interdire toute sommation des appréciations. Elle n'a pas de signification sociale. Elle peut être adaptée à chaque élève. C'est dans ce sens que Cuq et Gruca (2002 : 204-205) disent :

> Centrée sur le présent, [l'évaluation formative] constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

Jusqu'à présent, il a été question d'évaluation formative d'un point de vue très général. Or, il ne faut pas négliger que l'évaluation en classe de langue pose des problèmes spécifiques, déjà recensés par Antoine Beck (1984 : 259-268). Pour mémoire, l'évaluation en classe de langue se caractérise par le fait d'être : « *cumulative* » étant donné l'aspect globalisant du discours, nous ne pouvons étudier et évaluer séparément un point du programme, (par exemple introduire les adjectifs sans utiliser de substantifs) « *limitative* » (on ne peut évaluer la totalité de la compétence ; l'estimation de la compétence est toujours une extrapolation faite à partir d'un certain nombre de performances) « *distributive* » (tout élément relève à la fois du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole, et peut être mis en place dans le cadre des différentes compétences) « *synchrone* » (l'évaluation intervient le plus souvent «en temps réel ») « *subjective* » (le critère de la norme cherche à être objectif mais l'adéquation de la performance à la norme reste subjective ; on ne peut que limiter la place de la subjectivité, pas l'éliminer). (*Idem*).
La prise de conscience des spécificités de l'évaluation linguistique et langagière est apparue relativement tard. En fait, des experts tels que Louis Porcher (2004 : 77-82) n'ont pas manqué de pointer qu'il existe un lien historique entre l'intérêt enfin porté envers l'évaluation en didactique des langues, survenu dans les années 1960, et l'intérêt enfin porté envers l'oral. L'oral, qui peut être considéré en langue première comme « *un produit tardif de la culture scolaire* » (Dolz & Schneuwly, *Op. Cit.* : 11), reste « une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école », et cet état de

faits a fortement influencé la perception de l'oral en classe de langue et son évaluation. L'évaluation de l'écrit reste par ailleurs généralement perçue comme « *plus facile en raison d'une apparente stabilité et des productions palpables, non éphémères* » (Porcher L. *Op. Cit.* : 78). Ce n'est que depuis le tournant communicatif, selon lequel ce que l'on apprend en cours de langue « *est [ou devrait être] rigoureusement identique à ce qui se passe dans la société réelle* » (*Idem*), qu'évaluation et oral sont passés du statut de simples problèmes à celui de véritables problématiques et d'objets didactiques à part entière.

3.3- Quelles conditions pour une évaluation formative de l'oral ?

Dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral, l'enseignant doit porter son attention sur la création d'un cadre propice à l'activité orale, sans pour autant « amputer » les dimensions réellement expressives de la parole. De ce fait, selon Haydée Silva (2005)[150], pour créer ce cadre, il faudrait réunir six (06) conditions particulières :

1- encourager une ambiance de véritable échange, où les apprenants savent que leur parole sera toujours sollicitée et entendue,

2- promouvoir un contexte matériel favorable,

3- favoriser le travail en groupes et sous-groupes pour promouvoir les tâches collectives,

4- maîtriser les différents genres oraux (entretiens, débats, conférence…etc.),

5- en tant qu'enseignant, il nous faut travailler sur nos propres comportements et nos propres représentations face à l'oral,

6- maîtriser et diversifier les outils d'évaluation de l'oral.

Donc, comme nous venons de le voir, l'évaluation formative de l'oral n'est pas une tâche aisée. Elle exige une formation autant pour les enseignants que pour les apprenants. Et il est essentiel que ces deux acteurs soient convaincus de son importance et de son utilité.

En conclusion, les enseignants n'ont plus pour mission de « mieux enseigner » mais de « mieux favoriser l'apprentissage », c'est-à-dire, mieux gérer l'acte pédagogique. Ainsi,

---

150 Haydée S., 2005, *Évaluation formative de l'oral*, article paru en ligne sur : www.évaloral/formative/89f.org consulté le 11 mars 2008.

« *évaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen* »[151]. C'est pourquoi, aujourd'hui, on parle d'une évaluation « *écologique* » (Dolz & Schneuwly, *Op. Cit.* : 11) caractérisée par la prise en compte des dimensions communicative, interactionnelle et sociale qui interviennent dans tout apprentissage. Cette dimension écologique est clairement liée, lors de l'apprentissage des langues vivantes, à l'authenticité des échanges, ainsi qu'au caractère dynamique et interactif de l'évaluation.

Pour répondre à notre question posée au début de ce chapitre, nous dirons qu'en classe il s'agit d'enseigner une langue, la langue française avec sa norme. En effet, même si le terme « norme » est le plus souvent employé pour l'écrit. La parole, quant à elle, est toujours individuelle. Apprendre la parole n'est donc pas synonyme d'apprendre à parler.

Nous allons à présent, dans les chapitres qui suivent, définir les notions d'oral et d'enseignement de l'oral en L_1 et L_2 d'enseignement et enseignées à l'école primaire algérienne (blidéenne dans le cadre de cette recherche) :

- le chapitre 2 sera consacré à la place qu'occupe l'oral dans les programmes et les manuels scolaires de langues d'enseignements[152] au primaire algérien ;
- le chapitre 3 sera consacré à l'étude et l'analyse des discours des enseignants sur l'oral et son enseignement ;
- le chapitre 4 sera consacré à l'analyse des observations de deux classes lors des séances d'oral dans les deux langues d'enseignement et enseignées.

151 Pfeuti, S., 1996, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologique*s, *in* « *vous avez dit… pédagogie* » N°42, Université de NEUCHATEL.
152 L'arabe et le français.

CHAPITRE 2

L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE ALGÉRIEN : DESCRIPTION DES PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES DES LANGUES ENSEIGNÉES EN 5E AP

Sous cet intitulé, nous allons comme précédemment évoqué (*Cf. partie 1 : Choix méthodologique et recueil des données*) présenter et décrire la place de l'oral dans les programmes et les manuels scolaires de 5ème année primaire. Néanmoins, il est important de signaler que nous employons le pluriel en parlant de « programmes » et de « manuels » car, pour les besoins de notre recherche, nous allons nous intéresser à ceux des deux langues d'enseignement et enseignées (l'arabe (L1) et le français (L2)).
D'abord, nous nous pencherons sur les programmes scolaires en commençant par celui d'arabe puis celui de français ; ensuite, nous nous intéresserons aux documents d'accompagnement aux programmes et aux manuels scolaires de 5e AP en application dans les écoles primaires algériennes.

1- L'oral dans les programmes de L1 et L2[1]

Sous ce premier intitulé, nous allons, dans un premier temps, décrire les programmes d'arabe et de français de 5ème année primaire de manière à montrer la (s) place (s) qu'y occupe l'oral. Nous commencerons par décrire le programme de L_1 puis celui de L_2 d'enseignement. Nous choisissons, par ailleurs, de mettre l'accent sur la description de la compétence orale (réception et production).

1.1.- L'oral dans le programme scolaire de L1

Le programme de langue arabe (L1) est proposé dans sa version de juin 2011[2] en 24 pages par la Commission Nationale des Programmes et est présentée en neuf (09) points[3] essentiels :

1.1.1- Présentation de la matière à étudier

Le programme de L1 commence par une brève description de la matière en question. En 5e A.P., cette matière se veut à la fois en complémentarité et en renforcement des différentes compétences acquises durant les quatre précédentes années (1e, 2e, 3e et 4e AP). En d'autres termes, le principe de continuité dans les acquis est, selon le

1 La L1 représente l'arabe littéraire ; la L2 représente le français.
2 En annexe – Annexe 2.
3 M*in*istère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, ju*in* 2011, *Programme de français, 5ème année primaire*, O.N.P.S, Alger.

programme scolaire, respectée. La notion de renforcement vient à l'issue de deux précédentes phases :

- phase d'apprentissage des bases (1e et 2e AP) ;
- phase de maîtrise des compétences de bases (3e et 4e AP).

La 5e AP est donc une année *passerelle* : elle renforce les acquis et permet le passage à un autre cycle scolaire : le cycle moyen.

1.1.2- Répartition et volume horaire des tâches et des activités

Le volume horaire global attribué à l'étude de la L1 est estimé à 08h15min hebdomadaire. Le reste de la semaine est partagé entre les autres matières (Voir Tableau 11).

Tableau 11: Volume horaire global attribué à toutes les matières en 5e AP

MATIÈRES		VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE
LANGUE ARABE (L1)		08H15MIN
LANGUE AMAZIGH[4]		03H00MIN
LANGUE FRANÇAISE (L2)		04H30MIN
MATHÉMATIQUES		04H30MIN
SCIENCES ET TECHNOLOGIE		01H30MIN
ÉDUCATION RELIGIEUSE		01H30MIN
ÉDUCATION CIVIQUE		00H45MIN
HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE		01H30MIN
ÉDUCATION ARTISTIQUE		00H45MIN
ÉDUCATION PHYSIQUE		00H45MIN
REMÉDIATION PÉDAGOGIQUE ET RATTRAPAGE	L1	00H45MIN
	L1	00H45MIN
	MATH.	00H45MIN
	TOTAL	02H15MIN
TOTAL		27H15MIN + 03H DE TAMAZIGHT

Comme nous le constatons dans le tableau ci-dessus, la langue arabe constitue le volume horaire le plus important dans les enseignements de 5e AP[5]. Cette matière se scinde à son tour en plusieurs contenus, tâches et activités à mettre en place en classe. Ces dernières sont au nombre de sept (07) et s'organisent comme suit :

4 L'enseignement de cette langue n'est effectué que dans certa*in*es zones géographiques (en Kabylie précisément).

5 Il en est de même pour les quatre premières années du primaire (Voir annexe 2 – 1).

Tableau 12: Répartition et volume horaire des activités et tâches et L1

ACTIVITÉS	NOMBRE DE SÉANCES	VOLUME HORAIRE
LECTURE / EXPRESSION ORALE	02	01H30MIN
LECTURE / GRAMMAIRE	02	01H30MIN
LECTURE / CONJUGAISON	02	01H30MIN
EXPRESSION ÉCRITE	01	00H45MIN
RÉCITATION (POÈMES, COMPTINES…)	01	00H45MIN
LECTURE DIRIGÉE	01	00H45MIN
ACTIVITÉS D'INTÉGRATION, ÉLABORATION DE PROJETS ET CORRECTION DE L'EXPRESSION ÉCRITE	02	01H30MIN
TOTAL	**11**	**08H15MIN**

À travers le tableau ci-dessus, nous voyons que l'activité de lecture est très présente (environ 03h par semaine sont consacrées à la lecture). Le reste des activités bénéficient d'un volume horaire moins important mais équitable (environ 45 minutes pour toutes les autres activités).

Nous constatons aussi que le rythme imposé à l'élève est soutenu, mais qu'en est-il de cet élève ? Qui est-il ? Quel est son profile ?

1.1.3- Profiles d'entrée et de sortie des élèves de 5e Année Primaire

1.1.3.1- Profil d'entrée

Selon le programme de L1 et ses concepteurs, l'élève entrant en 5e AP doit être capable de :

> - Lire un texte de manière fluide ;
> - Résumer un texte lu ou écouté et de le reformuler oralement en le liant à ses connaissances et à son environnement socio-culturel ;
> - Formuler des phrases correctes d'un point de vue grammatical et aboutir à la production d'un texte ou d'un discours cohérent dans lequel l'élève peut prendre position et/ou peut parler de son ressenti (son expérience) ;
> - Comprendre les consignes données et mettre en œuvre les compétences et stratégies d'apprentissage adéquates aux différentes situations ;
> - D'apprécier des extraits d'œuvres littéraires et de s'en inspirer lors de la production écrite.[6]

6 Programme scolaire de 5e AP – langue arabe, 2011, p.11.

Nous remarquons dans le profil d'entrée en 5e AP que les compétences linguistique et discursive sont importantes. Nous constatons, d'ailleurs, que l'accent est mis sur les capacités de lecture et d'expression (plus écrite qu'orale).
De ce fait, l'apprentissage de l'élève nous semble complet d'un point de vue des compétences mises en place et des objectifs atteints durant les quatre premières années. Qu'en est-il, maintenant, des objectifs et des compétences à atteindre et à installer en 5e année ?

1.1.3.2- Profil de sortie

Selon le programme scolaire de 5e AP, l'élève, Enfin d'année, sera capable de :

> - Lire n'importe quel type de textes en respectant les caractéristiques du texte, la ponctuation …etc. ;
> - Comprendre un texte et se faire sa propre opinion sur le sujet lu ;
> - Écouter et comprendre un discours oral ;
> - Parler et s'exprimer de manière fluide et spontanée de manière à refléter le degré de maitrise d'un sujet donné ainsi que des éléments essentiels au discours ;
> - Écrire ou s'exprimer à l'écrit de manière aisée et diversifiée. (*Idem).*

À la lecture du profil de sortie, tout comme à celle du profil d'entrée, ce profil, si atteint, représente une réussite en termes d'acquisition de compétences. Compétences essentielles pour permettre le passage au cycle scolaire suivant (le cycle moyen) et pour la formation de l'élève.
Nous remarquons, par ailleurs, que la dimension orale y est mentionnée « *écouter et comprendre un discours oral ; parler et s'exprimer de manière fluide et spontanée de manière à refléter le degré de maitrise d'un sujet donné ainsi que les éléments essentiels au discours ».* Chose qui nous laisse penser que le programme scolaire de L1 prend en charge cette dernière dimension et qu'il lui accorde une certaine importance. (Nous reviendrons sur l'importance de l'oral ou la compétence orale un peu plus tard.)

Avant de continuer notre discours autour de l'oral et sa présence/importance dans le programme scolaire de L1, il nous semble important de balayer de façon globale les différents-es objectifs et compétences à atteindre et à acquérir en 5e AP.

1.1.4- Objectifs / compétences à atteindre / acquérir en 5e année primaire

Le programme de 5e AP a pour objectifs :

- de consolider les apprentissages installés depuis la 1e année d'enseignement d'arabe à l'oral et à l'écrit, en réception et en production ;
- d'amener l'élève à pouvoir lire, comprendre et rédiger sans difficultés majeures différents types de textes (narratif, explicatif, informatif …etc.)
- d'amener l'élève à produire des discours oraux fluides et se faire comprendre d'autrui.

Ceci rejoint les finalités de l'éducation nationale définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission[7] :

> - d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active » ;
> - de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».

- *Compétences disciplinaires à acquérir*

L'élève doit donc être amené, selon le programme, à acquérir des *compétences disciplinaires* mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines et matières enseignées dans la même langue (éducations religieuse et civique ; mathématiques ; Histoire et géographie …) la L1 est effectivement utilisée en *moyen* d'enseignement : en éducation religieuse, par exemple, l'élève sera amené à apprendre par cœur des versés coraniques ce qui favorisera l'utilisation de la langue, certes soutenue, mais orale. Ces compétences disciplinaires de base et transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement / transfert à travers les différentes activités et les différentes matières enseignées et apprises.

Les compétences disciplinaires de base relèvent, selon le programme scolaire, de trois disciplines : la lecture/compréhension ; l'oral (compréhension et expression) et l'expression écrite. Chaque compétence de base est accompagnée d'objectifs à atteindre (voir les tableaux 13, 14 et 15 ci-dessous) :

7 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008, Op.Cit.*

Tableau 13: Compétences et objectifs ciblés en lecture en L1

En lecture et lecture dirigée	
Compétences de base	**Objectifs à atteindre**
Lire de façon fluide	- *L'élève doit lire un texte de façon correcte et expressive ;* - *L'élève doit apprendre à respecter la ponctuation ;* - *L'élève doit pouvoir réciter des textes appris par cœur ;* - *L'élève doit pouvoir lire des textes longs sans difficultés*
Comprendre un texte	- *L'élève doit s'aider du contexte et du paratexte pour comprendre le sens des termes employés dans un texte ;* - *L'élève doit pouvoir comprendre le sujet autour duquel le texte est construit ;* - *L'élève doit pouvoir identifier les personnages d'un texte ;* - *L'élève doit pouvoir retracer la trame textuelle ou narrative ;* - *L'élève doit pouvoir différencier les types de textes en fonction des caractéristiques étudiées ;* - *L'élève doit faire appel à ses connaissances antérieures pour construire le sens d'un texte ;* - *L'élève doit être capable de présenter et de résumer oralement l'essentiel du texte lu ;*
Comprendre et restructurer les informations véhiculées par le texte	- *L'élève doit comprendre la structure phrastique et le lien logique entre les phrases du texte ;* - *L'élève doit être capable de résumer le texte lu en donnant l'essentiel des informations ;* - *L'élève doit pouvoir débattre de la compréhension du texte avec ses camarades de manière à réajuster, au besoin, sa compréhension du texte.*
Réinvestir des informations présentes dans le texte	- *L'élève doit être capable de réinvestir les informations découvertes dans le texte à des fins diverses (élaboration de projets, réponses à des questions…) ;* - *L'élève doit comprendre les questions et suivre les consignes de manière à élaborer des projets ou des activités ;* - *L'élève doit investir tous les moyens possibles en bibliothèque pour élaborer un travail de recherche ou un exposé ;* - *L'élève doit être capable de synthétiser un ou plusieurs textes ;*

	- *L'élève doit pouvoir effectuer des liens entre les connaissances acquises à travers ses lectures et les différents domaines qui l'entourent.*
Utiliser des stratégies de lecture et s'autoévaluer	- *L'élève doit apprendre à s'aider du sommaire, des titres et sous-titres pour faciliter une recherche bibliographique ;* - *L'élève doit sélectionner ses lectures en fonction de ses besoins ;* - *L'élève doit adopter une stratégie de lecture de façon à basculer d'une lecture sélective à une lecture intégrale en fonction des besoins de sa recherche ;* - *L'élève doit apprendre à utiliser un dictionnaire ;* - *L'élève doit être capable d'identifier les obstacles qui bloquent sa compréhension d'un texte ;* - *L'élève doit trouver des solutions pour dépasser ces obstacles.*

À travers les cinq (05) compétences mentionnées dans le tableau ci-dessus, nous voyons que la compétence de lecture et l'apprentissage même de la lecture est bien balisé et structuré. En effet, nous pouvons entrevoir une sorte de « phases » par lesquelles l'élève doit passer pour se construire culturellement et adopter des réflexes et des stratégies de lecture en fonctions des différents besoins bibliographiques exprimés par telle ou telle autre tâche. L'élève commencera au bas de l'échelle en lisant *correctement et aisément* un texte pour aboutir, en haut de l'échelle, à une *appropriation et à un réinvestissement de ses lectures.*

Les objectifs ciblés sont tout aussi graduels : pour chaque compétence l'on retrouve un schéma allant du plus simple objectif vers le plus complexe. Ce schéma donne un aperçu sur la continuité et la complémentarité entre les différentes compétences à mettre en œuvre.

D'un point de vue didactique, les concepteurs du programme scolaire n'ont pas négligé le rôle de l'*auto-évaluation* qui permet à l'élève d'évaluer ses propres acquis et d'identifier, seul ou *accompagné*[8], les éléments qui bloquent sa compréhension, sa lecture. Le fait de les comprendre et de les identifier pourra, par la suite, permettre à l'élève d'y remédier soit en faisant appel à des activités parascolaires ou en faisant

8 Nous utilisons le terme « *accompagné* » en ciblant l'enseignant. Ce terme est toutefois emprunté au document d'accompagnement au programme scolaire d'arabe (ju*in* 2011. *Cf.* Annexe 4) dont nous ferons l'analyse plus lo*in* (*Cf.* 2- l'oral dans les documents d'accompagnement aux programmes de L1 et de L2).

appel à des stratégies d'évitement qui lui permettrons, peut-être, de contourner le problème et d'accéder au sens d'un texte.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la compétence écrite (expression écrite) :

Tableau 14: Compétences et objectifs ciblés à l'écrit en L1

À l'écrit (expression)	
Compétences de base	**Objectifs à atteindre**
Sélectionner et structurer ses idées	- *L'élève doit être capable de délimiter le projet de rédaction ;* - *L'élève doit être capable de structurer et de placer ses idées dans le bon ordre ;* - *L'élève doit utiliser ses connaissances personnelles pour amplifier et enrichir sa rédaction.*
Utiliser la rédaction à des fins verses	- *L'élève doit utiliser les différentes techniques d'expression écrite ;* - *L'élève doit apprendre la technique de la synthèse de document(s) ;* - *L'élève doit pouvoir parler à l'écrit d'une expérience, de la lecture d'un livre ;* - *L'élève doit pouvoir exprimer ses sentiments, ses impression et son opinion à l'écrit ;* - *L'élève doit pouvoir transmettre une information ;* - *L'élève doit pouvoir rédiger un texte dans lequel il exprimerait son opinion et sa position par rapport à un sujet quelconque ;* - *L'élève doit être capable d'écrire une histoire ou la fin d'une histoire ;* - *L'élève doit être capable de décrire un jeu et d'en donner les règles ;* - *L'élève doit pouvoir rédiger une notice pour l'utilisation d'un médicament ou d'un instrument ;* - *L'élève doit être capable de prendre des notes à l'issue d'une séance observation ou d'un film ;* - *L'élève doit pouvoir réaliser des projets écrits*

Les compétences à installer chez l'élève de 5e AP nous semble d'un niveau avancé. En effet selon le tableau ci-dessus, la compétence écrite se résume à *la sélection des idées et à l'utilisation de diverses techniques de rédactions*. Nous parlons de « niveau

avancé » dans la mesure où pour prétendre à l'utilisation des techniques d'expression écrite, il faut maitriser les bases de l'écriture et de la production écrite.

Par ailleurs, nous pouvons constater que l'élève de 5e AP est même confronté à la rédaction de différents types de texte : explicatif, narratif, informatif, voire même argumentatif. À ce stade, soit les prescriptions du programme solaire sont trop ambitieuses soit l'élève répond effectivement au profil d'entrée en 5e AP.

Aussi, nous parlons « *d'expression écrite ou de التعبير الكتابي* » et non de « *production écrite ou الإنتاج الكتابي* » dans le programme scolaire ce qui dénote une certaine maitrise du code écrit de la L1. Cette maitrise nous invite à croire que la 5e AP est une année, comme nous l'avons précédemment dit, complémentaire et de renforcement. Il nous semble que durant les quatre premières années de scolarité, les bases de la rédaction ont été placées et installées ; ne reste donc qu'à les consolider pour permettre une bonne utilisation et rentabilité de ces compétences.

Nous venons de voir à travers les deux tableaux ci-dessus que la lecture et l'écriture sont placées à un niveau assez élevé par rapport aux objectifs assignés par le programme scolaire de 5e AP. Cependant, qu'en est-il de l'oral ou de la compétence orale ? À quel niveau se place-t-elle ?

1.1.5- La compétence orale en L1 en 5e Année Primaire

Selon le programme de 5e AP, l'oral répond aux compétences et objectifs suivants :

Tableau 15: Compétences et objectifs ciblés à l'oral en L1

À l'oral (compréhension et expression)	
Compétences de base	**Objectifs à atteindre**
Écouter et comprendre	- *L'élève doit comprendre les informations qui lui parviennent ;* - *L'élève doit être capable de réagir en fonction du discours écouté ;* - *L'élève doit utiliser le non-verbal pour comprendre un discours oral*
Sélectionner ses idées	- *L'élève doit être capable de réfléchir et d'adapter son discours et ses idées en fonction du sujet écouté ;* - *L'élève doit apprendre à structurer son discours de façon logique et cohérente ;* - *L'élève doit pouvoir adapter son discours à celui d'autrui de manière à créer un échange et à rester au cœur du sujet ;*

	- *L'élève doit apprendre à intervenir de façon à alimenter le sujet.*
Exprimer et structurer ses idées	- *L'élève doit pouvoir parler de ses propres expériences ;* - *L'élève doit pouvoir prendre position ;* - *L'élève doit être capable d'expliquer sa prise de position ;* - *L'élève doit être capable de commenter une image, une histoire…* - *L'élève doit pouvoir raconter une histoire écouter tout en étant capable d'en modifier la fin ;* - *L'élève doit être capable de narrer ses souvenirs ;* - *L'élève doit être capable d'argumenter et de juger un fait ;* - *L'élève doit être capable de donner oralement les idées essentielles d'un texte.*
Donner et demander des informations	- *L'élève doit pouvoir décrire un lieu, une forme de différents axes ;* - *L'élève doit être capable de comparer entre des lieux différents ;* - *L'élève doit être capable de décrire dans les détails un évènement ou une expérience personnelle ;* - *L'élève doit (tenter) d'expliquer un phénomène ;* - *L'élève doit être capable de poser des questions pour obtenir des renseignements ;* - *L'élève doit pouvoir poser des questions pour valider ou pas sa compréhension d'un texte ou autre ;* - *L'élève doit pouvoir répondre à des interrogations ;* - *L'élève doit pouvoir apprendre par cœur et réciter (déclamer) des textes ;* - *L'élève doit tenter d'enrichir son vocabulaire ;* - *L'élève doit se focaliser sur des documents sonores authentiques.*

D'après le tableau ci-dessus, les deux composantes de l'oral ressortent : *la compréhension* et *l'expression orales*. Les compétences à installer, dans leurs formulations, ne sont en rien exceptionnelles. C'est néanmoins dans la formulation des objectifs que l'on se retrouve, tout comme pour les compétences de rédaction et de lecture, face un degré de maitrise de l'oral et de la parole en L1 assez élevé. En effet, les objectifs en question s'articulent tous autour d'une optique discursive, communicative et critique ; le tout relié par cette esprit de *projet.*

Nous parlons de degré de maitrise élevé par rapport au fait de se consacrer à un apprentissage de l'oral basé sur la spontanéité mais aussi sur les facultés de l'élève à faire appel à ses propres expériences, son propre vécu et de le laisser en parler. En parler de façon structurée, cohérente et élaborée mais spontanée.

Les dimensions discursive et communicative se retrouvent dans les dialogues et les débats auxquels l'élève sera amené à participer dans le cadre de situations de communication authentique ou fabriquée pour les besoin de la classe.

Une dimension que nous qualifions de *critique* y est ajoutée car l'élève sera, sans cesse, obligé d'expliquer, de justifier des phénomènes et des évènements et de répondre aux sollicitations de ses camarades de façon à les renseigner, leur exposer son point de vue et de les convaincre.

Les compétences et les objectifs ciblés à l'oral sont d'une part une initiation à un enseignement de l'oral à travers les genres formels et sociaux, et, d'autre part, une initiation à l'argumentation et l'exhortation.

D'un point de vue théorique, une compétence *disciplinaire* est différente d'une compétence *transversale* en ce sens qu'une compétence transversale s'acquiert à travers une large variété de savoirs et de matières. Par exemple, *participer à un échange*[9] est une compétence utilisée dans toutes les matières, toutes les langues et à tous les paliers de l'éducation nationale et de l'université. Concernant ce point, nous nous intéressons, dans le cadre de notre recherche, aux compétences disciplinaires liées à l'oral.

Il est aussi mentionné dans le programme scolaire de 5^{e} AP que *l'expression orale constitue l'un des moyens les plus importants dans la communication et l'échange avec autrui*[10], la séance d'oral suit celle de lecture car *la lecture, le texte servent de sous-bassement pour un éventuel enrichissement linguistique*[11]. Donc l'élève se trouve dans une situation de réinvestissement du matériau linguistique présent dans le texte lu en séance d'oral. Ce qui lui permet d'évoluer de la phase de *découverte* à celle de *systématisation.*[12]

Grâce à cette organisation/superposition des séances, l'élève *enrichi son vocabulaire et élargit sa faculté de parole en L1 tout en se créant son propre style de prise de parole.*[13]

---

9 L'une des compétences transversales à caractère communicatif.
10 Programme scolaire de L1, 2011, p.16.
11 *Idem.*
12 Termes empruntés à Henri HOLEC.
13 Programme scolaire de L1, 2011, p.16.

Pour atteindre cet objectif ultime à l'oral, l'élève doit cependant suivre sept (07) prescriptions :

1- Exprimer ce qu'il ressent, raconter ses souvenirs et ses expériences ;
2- Écouter l'autre et intervenir dans une discussion ;
3- Expliquer et défendre ses idées et positions ;
4- Être attentif aux paroles des autres, tout en préservant ses propres idées et convictions ;
5- Justifier ses jugements et commenter les jugements des autres ;
6- Enrichir son vocabulaire et le renforcer ;
7- Avoir le courage d'exprimer sa position devant autrui tout en plaçant les bons mots aux bonnes places.

Les objectifs d'apprentissage en termes d'expression orale, ainsi que les activités à mettre en place en classe sont attrayants et favorisent (théoriquement) l'acquisition d'une compétence orale d'ordre communicationnel, discursif, intellectuel, etc. reste à savoir si le manuel scolaire ainsi que l'enseignant dans ses pratiques suivent les instructions du programme[14].

Après avoir décrit les compétences disciplinaires mentionnées ainsi que les objectifs à atteindre en 5e AP en L1, nous allons présentement nous intéresser aux contenus du programme.

1.1.7- Contenus du programme scolaire de L1

Dans le programme scolaire de 5e AP, les contenus s'articulent autour de trois (03) grands axes :

- *L'axe (inter)culturel*

Dans la lecture que nous faisons du programme scolaire de 5e AP de L1, nous constatons la présence explicite et concrète du facteur culturel et/ou interculturel. En effet, quatorze (14) thèmes à caractère (inter)culturel sont proposés dans ce programme pour affiner, enrichir et élargir les connaissances et la culture de l'élève. Ces thèmes sont traduits dans le tableau ci-dessous :

Tableau 16: De la culture dans le programme scolaire de L1

Thèmes (n°)	Thèmes (intitulés)
01	Le *nationalisme* (l'amour de la Patrie, de son histoire, de sa géographie et de ses cultures, son économie …)
02	L'humanisme (les valeurs humaines : le don, le pardon, l'entraide sociale…)
03	La vie en société (les comportements à avoir dans différents lieux et différentes situations sociales)
04	La culture (les festivals, les foires, les TIC …)
05	Les journées nationales/internationales (la journée de l'enfant, de la femme …)

14 Nous reviendrons sur ce po*in*t lors de la description et l'analyse du manuel scolaire.

06	Les droits et les devoirs (le respect des lois, le service militaire …)
07	Le monde de la découverte (l'Espace, l'Univers, découverte de maladies et de traitements …)
08	L'Art (la peinture, la musique, la sculpture …)
09	La communication moderne (les stations terrestres, les satellites …)
10	Les œuvres sociales (la protection civile, le secourisme …)
11	L'équilibre naturel (la couche d'Ozone, la pollution …)
12	Les sports et la santé (la natation, l'équilibre alimentaire …)
13	L'artisanat (l'édition, le métier à tisser…)
14	Les voyages et les loisirs (la colonie de vacances, le camping, les jeux électroniques …)

Nous constatons à travers le tableau ci-dessus que la formation culturelle de l'élève de 5e AP est diversifiée. Elle prend tout aussi bien en charge le traditionnel (cultures du pays, la vie en société, l'artisanat …) que le moderne (la découverte de l'Espace, la communication moderne …). Le côté interculturel y est aussi représenté par l'Art, les voyages et les journées nationales et internationales.[15]

D'une certaine manière, nous comprenons que le programme de L1 constitue une sorte de *balise éducative* tant au niveau culturel qu'au niveau des autres savoirs.

- *L'axe grammatical*

L'axe grammatical se scinde en deux points tout aussi importants l'un que l'autre :

- les contenus relatifs à la grammaire ;
- les contenus relatifs à la conjugaison.

Le contenu grammatical dans sa totalité représente un élément important, certes, mais n'est pas rattaché aux éléments de base (constitution de la phrase, temps de conjugaison…). En fait, les éléments constituants ce programme sont en *continuité* avec ce qui a été étudié les années précédentes. Donc, l'élève suit un parcours en L1 qui lui permet d'évoluer dans la langue et dans toutes les compétences requises. Puisque nous parlons de compétence, voici en quoi consiste le contenu rédactionnel (écrit).

- *L'axe rédactionnel*

L'écrit reste dominant dans les programmes scolaires algériens. En 5e AP l'élève devra évoluer dans l'apprentissage, la découverte et l'utilisation de différentes techniques d'expression écrite. Encore une fois, nous constatons que cet élève, qui n'en est plus à

15 Nous avons d'ailleurs, lors de nos entretiens avec les enseignants de L1, parlé de la journée *in*ternationale de la Femme qui constituait une des activités orales mises en place en classe.

apprendre à écrire en L1, a évolué dans ses écrits de façon à maitriser plus d'éléments lui permettant d'acquérir une sorte d'autonomie et une liberté rédactionnelle.

Les contenus rédactionnels sont au nombre de sept (07) :

Tableau 17: Les contenus en matière d'expression écrite

Contenu n°	Intitulé
01	La rédaction d'une lettre à un proche – ami
02	La rédaction d'un communiqué ou d'une annonce
03	L'écriture journalistique
04	La technique du rapport et du compte-rendu
05	La technique du résumé
06	La rédaction d'un discours (speech) à caractère exhortatif
07	La rédaction d'un constat

Nous remarquons que toutes les techniques rédactionnelles mentionnées dans le tableau ci-dessus endossent un caractère communicationnel. En effet, la compétence communicative reste au cœur des apprentissages en 5e AP.

Se juxtaposant à la compétence écrite (et peut-être même orale) les concepteurs du programme de L1 proposent, à titre d'exemple, trois (03) projets pouvant être élaborés :

1- *préparer un dépliant autour du thème des Droits de l'Homme ;*
2- *élaborer un dépliant autour du thème des journées nationales et internationales ;*
3- *préparer un classement des différents loisirs.*[16]

Nous remarquons, après lecture des projets proposés, que la compétence orale est peut-être sous entendue. En effet, la compétence rédactionnelle est directement ciblée dans la préparation ou l'élaboration de tel ou tel autre projet. La compétence orale pourrait intervenir lors de la présentation de ces projets où, comme mentionné dans les objectifs de la compétence orale ou dans les phases d'expression orale, l'élève devra expliquer et se justifier par rapport aux choix opérés dans son projet.

Outre les compétences de communication et rédactionnelle, les projets proposés font aussi appel à la créativité de l'élève. Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la L1 devient un apprentissage ludique et motivant pour les élèves qui, pour l'obtention d'une

16 Programme scolaire de L1, ju*in* 2011, p.22.

bonne note[17] ou d'une bonne appréciation de la part de l'enseignant, fera de son mieux et mettra tout son savoir-faire à contribution.

1.1.8- Principe(s) méthodologique(s) et évaluation

1.1.8.1- Principes méthodologiques

Selon le programme étudié, la méthode active est préconisée. L'élève est vu comme étant *l'axe principal* de toute interaction et action d'enseignement/apprentissage. L'enseignant, quant à lui, n'est qu'une sorte de *guide,* d'*accompagnateur* et *conseil* pour l'élève. Cet enseignant a pour mission d'aider l'élève dans ses apprentissages en le guidant vers le savoir et en l'encourageant dans ses recherches et ses découvertes. Une relation de *confiance* est aussi préconisée pour permettre l'aisance de l'élève dans la construction de ses savoirs et ses savoir-faire.

Cette méthode vient en continuité voire en renforcement à l'approche par les compétences[18] qui se fonde sur deux principes à savoir :

- l'intégration des compétences et des connaissances;
- la généralisation des compétences et des connaissances.

La pédagogie du projet qui, selon les concepteurs du programme scolaire de L1, se fonde justement sur ces principes pédagogiques et méthodologiques et vient s'ancrer dans différentes situations didactiques ou *situations problèmes* auxquelles devra faire face l'élève et à l'issue desquelles ses compétences disciplinaires et transversales seront renforcées.

Pour observer les progrès des élèves ainsi que le degré d'évolution, de stagnation ou de régression des savoirs, l'enseignant doit être capable d'évaluer les travaux de ses élèves. Voici comment l'évaluation est conçue dans le programme scolaire de 5^{e} AP de L1.

1.1.8.2- L'évaluation en 5^{e} AP

Dans le cadre d'une évaluation efficace des résultats des élèves, il est d'abord mentionné dans le programme scolaire de L1 qu'il est *impératif* d'évaluer le travail et les résultats de l'élève et non l'élève lui-même. Par ailleurs, l'évaluation est un moyen fiable (voire le seul) pour orienter et faciliter l'évolution de chaque élève dans son apprentissage.

17 Nous reviendrons sur la notion d'évaluation dans le po*in*t suivant.
18 Que nous déf*in*irons plus tard dans notre discours.

Aussi dans une optique fondée sur les compétences, l'évaluation doit se rattacher à ces dernières en se focalisant sur trois (03) éléments :

- les connaissances antérieures de l'élève constituées par ses savoirs, ses savoir-faire et savoir-être ;
- les connaissances externes et stratégies employées pour résoudre une *situation problème* à laquelle l'élève est confronté ;
- le réinvestissement des savoirs dans différents projets.

Après avoir évalué ces trois éléments, l'enseignant pourra aspirer à l'évaluation d'une compétence et ce en observant la qualité, le niveau de langue et les connaissances mobilisées dans une activité.

Parler d'évaluation est à la fois général et complexe. Pour pallier à cette complexité (ou pour en donner l'exemple), les concepteurs du programme distinguent trois (03) types d'évaluations qui interviennent à des moments différents de la tâche d'apprentissage que nous avons schématisé comme suit :

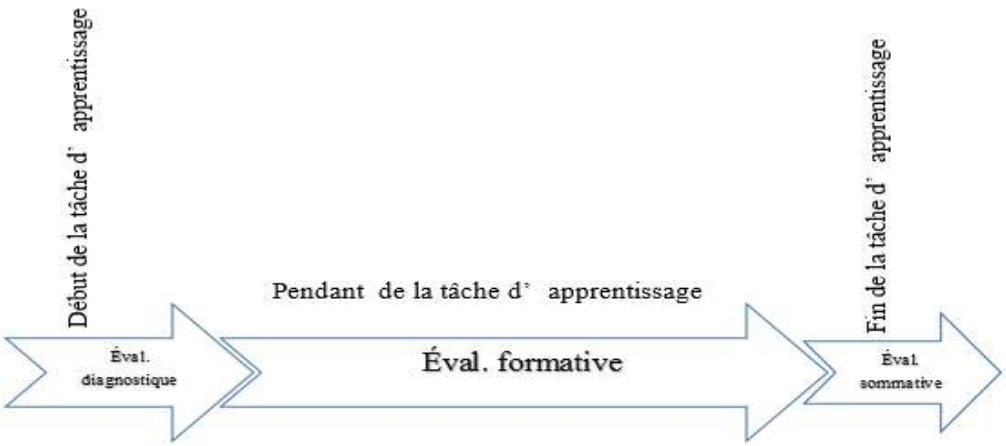


Figure 16 : Les types d'évaluation préconisés par le programme de L1

Les concepteurs du programme mettent aussi l'accent sur l'importance de l'*auto-évaluation*. Qui serait vecteur de motivation pour persévérer et continuer à évoluer.

Il est cependant mentionné que des grilles d'évaluation devaient être élaborées (pour l'évaluation formative ou l'auto-évaluation). C'est, selon le programme, un moyen fiable de vérifier les acquis des non-acquis pour l'enseignant et l'élève.

En conclusion à ce point, le programme scolaire de 5^{e} AP en L1 est riche en contenus et en compétences à acquérir par l'élève. Ce dernier, selon les objectifs des différentes compétences, est le centre d'intérêt de l'enseignant et de toute *la machine éducative.*

Une fois achevé, ce programme constitue une réelle base et passerelle vers le cycle moyen.

Dans l'optique d'un enseignement/apprentissage de l'oral, nous avons remarqué un certain équilibre entre les compétences orale et écrite. L'oral occupe une place importante dans ce programme. Ces objectifs sont ambitieux mais permettent à l'élève d'accéder à la spontanéité et l'aisance de parole en L1.

Tout ce que nous avons eu à lire dans ce livret, nous conforte dans l'idée que l'élève est à l'aise tant à l'écrit qu'à l'oral, ne nous reste donc qu'à comparer le manuel de L1 et les pratiques de l'enseignants aux directives pédagogiques et méthodologique de ce programme.

Avant de nous intéresser au manuel scolaire ainsi qu'à l'observation d'une classe de L1, nous allons voir en quoi consiste le programme de L2 et quelle place y attribue-t-on à l'oral.

1.2- L'oral dans le programme scolaire de L2

Le programme de français est proposé dans sa version de juin 2011[19] par la Commission Nationale des Programmes en sept (07) points[20] essentiels :

1.2.1- Rappel des buts et des objectifs de l'enseignement du français au primaire

Les premières lignes du programme de français de 5ème année primaire renvoient aux principes et finalités de l'éducation nationale algérienne. En effet, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale[21] (*n°08-04 du 23 janvier 2008*) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

> L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'yadapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.[22]

19 En annexe – Annexe 2.
20 M*in*istère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, ju*in* 2011, *Programme de français, 5ème année primaire*, O.N.P.S, Alger.
21 Voir Annexe 2.
22 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008,* Numéro spécial, février 2008. Chapitre 1, art. 2 p. 36.

À ce titre, l'école, qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* »[23] doit notamment « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* »[24]

La formulation des finalités et buts de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.* »[25]

Au même titre que les autres disciplines (comme l'arabe, par exemple), l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles[26].

Le but de l'enseignement du français à l'école primaire algérienne est l'acquisition et le développement de compétences de communication :

> L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer, essentiellement, chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.[27]

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes du primaire s'organisent autour de compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

Rappelons que dans le cadre de cette thèse, nous n'analyserons que la compétence orale dans toutes ses composantes.

1.2.2- Rappel des choix méthodologiques pour le cycle primaire

Sous cet intitulé, nous allons aborder les choix méthodologiques relatifs à l'approche par les compétences ; à la démarche pédagogique adoptée et aux principes théoriques essentiels à connaitre pour optimiser l'enseignement / apprentissage en 5ème année primaire.

---

23 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.,*chapitre 2, art. 3 p. 37.
24 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.,*chapitre 2, art. 4 p. 37.
25 Programme de français de 5ème A.P. (année primaire), 2011, ONPS, p.3.
26 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Op.Cit.,*pp. 36-37.
27 Programme de français de 5ème A.P. (année primaire), *Op. Cit.*

1.2.2.1- L'approche par les compétences

J-C Beacco (2007 : 54), l'un des pionniers de cette approche, perçoit la langue comme « *un ensemble différencié de compétences solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. ».*

L'*approche par les compétences* se caractérise essentiellement par le fait que les objectifs d'enseignement ne sont plus de l'ordre des contenus à transmettre, mais des capacités d'actions à atteindre par l'apprenant. Une *compétence* ne se réduit ni à des savoirs ni à des comportements /savoir-faire. Pour mieux comprendre cette approche, nous devons définir ce qu'est *« une compétence » :*

P. Gillet (1991 : 69) affirme, de son côté, qu'une compétence « *se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche – problème et sa résolution par une action (performance). ».* Pour X. Roegiers (2001 : 20-65) :

> La compétence se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données que ce soit des tâches de nature scolaires ou professionnelles. Elle complète d'autres compétences que possède la même personne naturellement par l'expérience acquise ou à travers un apprentissage systématique.

Dans le programme de 5ème A.P., cette approche est définit comme suit : « *l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.* »[28]

Parler de « *compétences* » dans le milieu scolaire, revient à mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une éventuelle appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Les compétences sont définies dans le programme comme étant « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des*

28 Programme de français de 5ème AP, *Op. Cit.* pp.3-4.

situations d'apprentissage »[29]. Ainsi, l'élève est guidé dans la construction de ses savoirs et dans l'organisation efficace de ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Par ailleurs, chaque compétence se divise en composantes qui se traduisent, Enfin, en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. « *C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation. »*[30]

Évaluer des compétences se définit, durant la tâche d'apprentissage, comme « *vérifier régulièrement le niveau de développement des compétences pour réguler la progression des apprentissages (évaluation formative) et certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative). »*[31]

1.2.3- Démarche pédagogique

La démarche pédagogique recommandée dans le programme de 5e AP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche est, par ailleurs, fondée sur différents principes théoriques :

1.2.3.1- Principes théoriques

L'approche pédagogique adoptée en 5e AP est fondée sur le (socio) cognitivisme. Pour faciliter la lecture, nous nous devons de définir ce principe théorique.

- *Le cognitivisme*

Le programme de 5AP est essentiellement fondé sur les théories cognitivistes qui « *considèrent la langue non comme un savoir 'inerte' mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources »*[32]

J. Tardif, théoricien cognitiviste, perçois « *l'apprentissage comme une activité permettant à l'élève de traiter des informations pour les transposer en connaissances : l'élève reçoit ces informations par ses sens, il les interprète à la lumière de ce qu'il*

29 *Idem.*
30 *Ibidem*.
31 *Ibidem*.
32 Programme de français 1AS (1e année secondaire), 2005, ONPS, p.29.

connait déjà, il les classe en permanence dans sa mémoire ou les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, il réutilise celles qu'il a retenue. »(Tardif J., 1992 : 474).

L'enseignant doit, par conséquent, être conscient de ces différents phénomènes et doit, en permanence, les prendre en considération dans ses enseignements et dans ces tentatives de construction du savoir chez son apprenant avant de transmettre de nouvelles connaissances.

De ce fait, cette démarche pédagogique s'axe sur un certain nombre de principes théoriques :

> - mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;
> - proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit ;
> - tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées ;
> - organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'expliciter les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.[33]

Donc, l'enseignant doit, avant toute autre action pédagogique, s'assurer que son apprenant détient les prérequis indispensables à sa formation via une *évaluation diagnostique*. Si cette évaluation s'avère positive, l'enseignant doit faire un rappel de connaissances et transmettre de nouvelles connaissances. Par contre, si l'évaluation est négative, il revient à l'enseignant d'aborder et de transmettre ces prérequis via des *activités décrochées*.

1.2.3.2- Principes méthodologiques

L'apprenant participe au processus d'acquisition des connaissances. En d'autres termes, il est entièrement responsabilisé et impliqué de/dans son apprentissage :

- dans la mise en situation d'écoute et d'observation, « *l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter ... »*[34] ;

33 Programme de français de 5ème AP, *Op. Cit.* p.4.
34 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.5.

- en compréhension de l'écrit (en lecture), *l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens »*[35] ;
- les apprentissages linguistiques (la grammaire) font l'objet d'un apprentissage « *explicite* ». « *C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement*. »[36]
- l'évaluation *formative*, intégrée au processus d'apprentissage, permet de vérifier les progrès réalisés ou les régressions observées et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur consolidation.
- l'évaluation *certificative*, fera le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire.

Les apprentissages sont donc conçus et réfléchis dans le cadre d'une progression « *spiralaire »*[37].

L'appropriation graduelle de la langue, à travers des activités diverses, se fera par le biais des procédés suivants :

- à l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation ;
- à l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.[38]

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le *projet* [39]est le cadre intégrateur favorisé dans lequel « *les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens* »[40]. Le projet est donc « *une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses »*[41]. Ce cadre de travail permet, selon les concepteurs du programme, de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

35 *Idem*.
36 *Idem*.
37 *Ibidem*.
38 *Ibidem*.
39 Nous reviendrons sur cette notion de « projet » dans l'analyse des manuels scolaires.
40 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.5.
41 *Idem.*

1.2.3.3- Implications didactiques pour la 5e AP

Le programme de 5e AP, année terminale du cycle primaire, vise un public d'apprenants dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. Dans la continuité des programmes de 3e et 4e AP, ce programme vise à « *la consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication »*[42]. Les choix didactiques retenus par les concepteurs du programme sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit ;
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite ;
- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet ;
- l'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale ;
- l'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une partie compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation-problème.[43]

Dans une démarche d'*intégration*, les compétences sélectionnées permettraient d'atteindre l'*objectif terminal d'intégration* (OTI) pour le cycle primaire : *« OTI : Au terme de la 5e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »*

L'atteinte de cet OTI assure la passerelle et le passage de l'apprenant vers le cycle moyen et lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

1.2.4- Objectifs de l'enseignement du français en 5e année primaire

Le programme de 5e AP a pour objectifs :

- de consolider les apprentissages installés depuis la 1e année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production ;
- de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :
    - la variété des situations orales et écrites en relation avec les actes de parole,
    - l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux,
    - l'enrichissement et l'organisation du stock lexical ;

42 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.6.
43 *Idem.*

- d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées ;
- d'élever le niveau de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales.
- de préparer l'élève à l'épreuve de fin de cycle (certification).

1.2.4.1- Compétences transversales

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission[44] :

> - d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active » ;
> - de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.

L'élève doit donc être amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences *transversales* se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement / transfert à travers les différentes activités en lien avec les différents projets.

Les compétences transversales sont, selon le programme, de quatre ordres :

Tableau 18 : les compétences transversales en 5e AP (*Cf.* programme de français de 5e AP)

Ordres	Compétences transversales
COMMUNICATIONNEL	Participer à un échange
	Prêter attention à la parole de l'autre
INTELLECTUEL	Trier de la documentation selon un critère
	Résoudre des problèmes
	Exercer des choix motivés
MÉTHODOLOGIQUE	Se doter d'une méthode de travail efficace
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche
	Respecter un chronogramme
PERSONNEL ET SOCIAL	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative)
	S'engager dans les activités de groupe
	Structurer son identité.

44 Bullet*in* officiel de l'éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008, Op.Cit.*

Notons, néanmoins, qu'une compétence transversale s'acquiert à travers plusieurs disciplines et / ou matières. En effet, elle peut appartenir à deux ou trois ordres différents. Par exemple : Participer à un échange peut relever autant du communicationnel que de l'intellectuel ou du personnel et social. Par ailleurs, elles peuvent être concordantes ou discordantes d'une langue d'enseignement à une autre.
Nous ne pouvons parler d'objectifs, de compétences et de programme sans nous intéresser aux profils (d'entrée et de sortie) du public concerné par ce programme.

1.2.4.2- Profils d'entrée et de sortie des élèves de 5e AP

Il est précisé dans le programme de 5e AP que le niveau de compétence atteint par l'élève à l'issue de la 4e AP constitue le profil d'entrée en 5e AP :

- Profil d'entrée

En arrivant en 5e AP, l'élève doit avoir acquis à l'oral comme à l'écrit un certain nombre de compétences, savoir et savoir-faire. Voici les profils décrits par compétences :

À l'oral (réception et expression) l'élève est capable

- d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :
- d'identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?) ;
- de relever l'essentiel d'un message (informations précises) ;
- d'identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle, intonation) et sur le contenu ;
- de dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation) ;
- de produire des énoncés pour interroger, répondre, demander de faire, donner une consigne (…) ;
- de réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal;
- de rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée ;
- de produire un énoncé pour s'insérer dans un échange ;

- de raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

À l'écrit - L'élève sait :

- maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière ;
- établir la correspondance phonie/graphie irrégulière ;
- exploiter le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) ;
- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;
- lire à voix haute avec une bonne diction et dans les différentes graphies ;
- lire des textes différents (comptines, récits, BD, …) de manière expressive ;
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;
- compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- produire de courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire.

Notons que lorsque nous parlons « *d'oral* », nous visons, selon le programme, une « *capacité à* ». Par contre, parler d'écrit reviendrait à parler de « *savoir* » et de « *maitrise* ». Voyons maintenant qu'en est-t-il du profil de sortie.

- Profil de sortie[45]

À la fin de la 5e AP, l'élève doit être apte à passer au second palier de l'éducation nationale, c'est-à-dire au collège (au cycle Moyen). Voici le profil de sortie ciblé par le programme en question. Par ailleurs, le profil de sortie de l'élève est défini par l'OTI comme suit : « OTI : *Au terme de la 5eAP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »*[46]

Pour atteindre cet OTI, le programme de 5e AP a pour objectifs :

À l'oral – L'élève doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;

45 (*Cf.* programme de français de 5e AP, 2011).
46 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.*, p.10.

- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

À l'écrit - L'élève doit être capable de :

- exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ;
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent …) ;
- produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer ;
- utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer un écrit ;
- produire un écrit sur le « modèle de … » ;
- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu ;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

1.2.5- Compétences disciplinaires de fin de 5e Année Primaire

D'un point de vue théorique, une compétence *disciplinaire* est différente d'une compétence *transversale* en ce sens qu'une compétence transversale s'acquiert à travers une large variété de savoirs et de matières. Par exemple, *participer à un échange*[47] est une compétence utilisée dans toutes les matières, toutes les langues et à tous les paliers de l'éducation nationale et de l'université. Concernant ce point, nous nous intéressons, dans le cadre de notre recherche, aux compétences disciplinaires liées à l'oral.

47 L'une des compétences transversales à caractère communicatif.

1.2.5.1- À l'oral / compréhension (écouter)

Tableau 19: Tableau récapitulatif des compétences de fin d'année en compréhension orale (selon le programme de français de 5e AP)

Compétence de fin d'année	Composante de la compétence
CONSTRUIRE LE SENS D'UN MESSAGE ORAL EN RÉCEPTION	Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique
	Identifier la situation de communication.
	Saisir la portée du message oral.

1.2.5.2- À l'oral / expression (parler)

Tableau 20: Tableau récapitulatif des compétences de fin d'année en expression orale (selon le programme de français de 5e AP)

Compétence de fin d'année	Composante de la compétence
RÉALISER DES ACTES DE PAROLE PERTINENTS DANS UNE SITUATION D'ÉCHANGE.	Prendre la parole pour raconter, donner un avis …
	Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.
	Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

Chaque composante est dotée d'objectifs d'apprentissage à atteindre par le biais d'activités :

1.2.6- Objectifs d'apprentissage/Activités /Situations d'intégration

Sous cet intitulé, nous allons présenter (décortiquer) les objectifs d'apprentissage à atteindre ainsi que les activités à mettre en place en classe. Afin de permettre cette analyse, nous procèderons par ordre d'apparition des composantes des compétences de fin d'année (ci-dessus citées, *Cf. 1.2.5*). Nous commencerons donc par les composantes de l'oral-réception ; puis de l'oral-expression.

1.2.6.1- À l'oral / compréhension (réception)

Tableau 21: Objectifs d'apprentissage et activités en compréhension orale (*Cf.* programme de 5e AP, *Op. cit.*)

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
MOBILISER SES CONNAISSANCES DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE ET PROSODIQUE	Discriminer différents énoncés oraux (poésie, exposés, spots publicitaires, etc.) à l'aide de leurs traits prosodiques.	Écoute de textes différents pour les trier et les classer.
		Écoute de texte pour relever une caractéristique (la rime, le jeu de mots, le fond musical, etc.)
IDENTIFIER LA SITUATION DE COMMUNICATION.	Repérer le thème général	Écoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message (*quoi ?)*
	Retrouver le cadre spatio-temporel	Écoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs (*qui parle ? À qui ?)*
		Écoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages (*pourquoi ? comment ?)*
	Repérer les interlocuteurs.	Écoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date (*qui ? où ? quand ?).*
SAISIR LA PORTÉE DU MESSAGE ORAL.	Extraire d'un message oral des informations explicites.	Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations.
	Déduire d'un message oral des informations implicites.	Écoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs (joie, peine, surprise, etc.)
	Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir.	Identification de l'action en fonction de l'intonation (un ordre, une question, une affirmation, etc.) pour réagir.
	Repérer l'objet du message.	
Exemple de situation d'intégration : *Ton enseignant(e) vous a lu un conte mais il/elle n'en a pas donné le titre. Après avoir bien écouté tu dois :* *- donner le nom du héros et les noms des autres personnages,* *- retrouver les actions et choisir un titre au conte parmi une liste de trois titres proposés.*		

Notons qu'à travers le tableau ci-dessus, nous percevons une sorte de confusion entre « discours *oral* » et « discours *oralisé* ». En effet, parler de « *textes oraux* » peut induire cette confusion que nous retrouverons peut-être dans le manuel scolaire. Voyons qu'en est-t-il des objectifs et activités relatifs à l'expression orale.

1.2.6.2- À l'oral / expression (parler)

Tableau 22: Objectifs d'apprentissage et activités en expression orale (*Cf.* programme de 5e AP, *Op. cit.*)

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
PRENDRE LA PAROLE POUR RACONTER, DONNER UN AVIS …	Choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication.	Production de phrases personnelles pour répondre, pour informer, pour raconter…
		Reformulation des énoncés d'un texte (répliques, questions, réponses) à l'aide de variantes linguistiques.
	Participer à une discussion sur un sujet donné.	Reformulation de phrases personnelles ou celles d'un camarade en employant des variantes d'actes de parole.
		Présentation à la classe d'un texte individuel ou collectif.
PRODUIRE UN ÉNONCÉ INTELLIGIBLE POUR COMMUNIQUER EN RÉPONSE À UNE CONSIGNE, À UNE QUESTION.	Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif.	Résumé oral d'un texte lu ou entendu.
		Lecture d'un poème pour le mémoriser.
		Jeux de rôle à partir d'un thème donné
	Reformuler des propos entendus.	Récitation à plusieurs voix d'un texte appris.
	Restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique.	Expression à partir d'un support auditif ou visuel.
	Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.	Choix d'une comptine à réciter en fonction d'un thème donné
SAVOIR PRENDRE SA PLACE DANS UN JEU DE RÔLE, DANS UNE	Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de	Participation à un dialogue.
		Formulation de questions

SITUATION CONVERSATIONNELLE	communication : statut des interlocuteurs, référent…	pour obtenir des informations
	Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole.	Formulation de questions pour obtenir plus d'informations sur le sujet de l'échange.
		Dramatisation d'un texte dialogué (mimique, intonation, …).
Exemple de situation d'intégration : *Le conte lu par l'enseignant(e) a plu à tes camarades mais le titre choisi par la classe ne te plaît pas. Tu dois :* *- proposer un titre,* *- expliquer ton choix en donnant deux raisons.*		

Les objectifs d'apprentissage en termes d'expression orale, ainsi que les activités à mettre en place en classe sont attrayants et favorisent (théoriquement) l'acquisition d'une compétence orale d'ordre communicationnel, discursif, intellectuel, etc. reste à savoir si le manuel scolaire ainsi que l'enseignant dans ses pratiques suivent les instructions du programme.

1.2.7- Contenus

Les apprentissages langagiers à l'oral (comme à l'écrit) sont développés et mis au service de la réalisation du projet[48]. Selon les concepteurs du programme étudié « *le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des connaissances diverses* ». Ce cadre de travail permettrait d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.[49]

Les contenus s'organisent autour de compétences *discursives.* Celles-ci se définissent comme étant un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer chez l'apprenant. J-C. Beacco situe la *compétence discursive* « *à la charnière de la linguistique (comme connaissance du code/système de la langue) et du cognitif (comme maîtrise d'actions appliquées au langage : planification, anticipation, inférence) est à spécifier en compétence relative aux genres de discours. »* (Beacco, J-C, 2007 : 87) Les contenus du programme de 5e AP s'organisent en deux aspects :

- actes de parole et conduites langagières ;

48 Voir déf*in*ition de la pédagogie de projet (p. 276).
49 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.*, p.17.

- Apprentissages linguistiques.

1.2.7.1- Actes de parole et conduites langagières

En 5e AP, selon le programme, l'élève doit être apte à identifier la situation de communication, « *d'arrimer son propos au thème développé et de produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui* ». Les actes de parole déjà étudiés en 3e et 4e AP[50] seront combinés pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques. Ainsi, il est fréquent de « *saluer* » et « *demander quelque chose* », de « *refuser* » et d'« *expliquer* », de « *remercier* » et de « *souhaiter* ».

À l'oral, dans une situation de communication, l'élève est à la fois – tour à tour – émetteur ou récepteur. Il participe à / construit l'échange en vue d'adopter ou de faire adopter un comportement donné à son interlocuteur. L'élève devra utiliser le code/le système linguistique (moyens lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques) avec la superposition d'éléments prosodiques (intonation, rythme, volume de la voix …) dans une situation de communication pour dialoguer, pour raconter, pour décrire ou pour informer.

La liste des réalisations linguistiques (actes de parole) est classée et organisée dans un tableau :

50 En 3e AP et en 4e AP, une gamme d'actes de parole ou actes de langage a été retenue pour permettre à l'élève, en début d'apprentissage, une acquisition et une utilisation progressive d'énoncés standardisés, avec des variantes lexicales et syntaxiques pour établir une situation de communication m*in*imale.

Tableau 23: Actes de parole et réalisations linguistiques (*Cf.* Programme de français de 5e AP.)

Actes de parole	Réalisations linguistiques possibles
Saluer	*Salut ! / Bonjour ! / Bonsoir !*
Prendre congé	*Salut ! À bientôt ! / à tout à l'heure ! / au revoir !*
Se présenter	*Salut, je m'appelle… / Bonjour, je suis X... / Bonjour, je me nomme X. / Je suis le chef de classe, mon nom est X.*
Présenter une personne	*Voici la maîtresse. / C'est ma sœur …/ Voilà mon camarade…/ Il/elle s'appelle… / Je vous présente mon père.*
Exprimer : ses goûts, ses sensations, ses sentiments, ses émotions et ses préférences	*Chouette ! j'ai une bonne note. / Je suis très fâché ! Je suis content !/ j'aime le foot. Je n'aime pas le chocolat, je préfère les dattes. / C'est super !*
Souhaiter quelque chose à quelqu'un	*Bonne année ! / Je vous présente mes vœux pour la nouvelle année. / Recevez mes meilleurs vœux ! / Je te souhaite un bon anniversaire.*
Remercier (le tutoiement ou le vouvoiement)	*Merci. / Je te/vous remercie. / Merci bien.*
Répondre à des remerciements	*Je t'/vous en prie. / De rien.*
Demander : - **Quelque chose + formule de politesse** - **Quelque chose (demande directe)** - **Des renseignements sur un fait** - **Le temps qu'il fait, qu'il fera** - **Son chemin** - **Un avis, une opinion**	*Peux-tu me prêter ton livre s'il te plait ?* *Relis le texte. Ferme bien la porte.* *Est-ce que je peux dessiner ? / Est-ce que je peux manger ce gâteau ?* *Que se passe-t-il ? / C'est arrivé quand/où ? C'est quoi ça ? / Il pleut encore ? Il neige ?* *Est-ce qu'il va faire beau ?* *Où se trouve la poste ? à droite ou à gauche ?* *Que penses-tu de cet évènement ? tu es d'accord ?*
Proposer / accepter – refuser/ se justifier	*Veux-tu venir au stade ? : Oui, je veux bien / Non, je ne peux pas, j'ai des devoirs. / Je suis désolé !*
Donner une information sur un objet, une personne, un animal ou un évènement	*Le vent souffle très fort à l'Est du pays. / ya trop de vent ! / Ce chien est méchant. / Il y avait beaucoup de voitures sur la route. / Il porte une écharpe verte.*
Donner un avis, un ordre. Conseiller.	*Je pense que l'équipe est bien préparée. / Il faut partir plus tôt. Pour moi, c'est très bien ! Mets ta veste tout de suite ! Mets ta veste, il fait froid ! N'oublie pas d'éteindre*

	la lumière.

L'objectif, selon le programme, est de créer et de développer des conduites langagières pour installer une compétence de communication chez l'apprenant. « *L'intégration des différents actes de parole lui permet de construire le sens d'un message qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit* »[51]. Cette intégration permettra d'aborder les macro-actes de parole (raconter, décrire, expliquer et argumenter) éléments contribuant à la structuration des programmes de français dans le cycle moyen.

1.2.7.2- Apprentissages linguistiques

En 3e AP, il est préconisé de réaliser les apprentissages linguistiques de manière implicite sous forme d'exercices de manipulations linguistiques.
En 4e AP, l'apprenant est capable de reconnaître les unités constitutives de la chaîne parlée ou écrite. De même, qu'il doit être capable de retrouver la cohérence d'un texte.
En 5e AP, par contre, l'étude de la langue sera abordée de manière explicite et directe. Des activités d'ordre linguistique doteront les apprenants de ressources linguistiques qu'ils pourront mobiliser et utiliser dans des situations de communication. Ces activités ont pour but de permettre une utilisation correcte des outils linguistiques qui assurent la cohérence et la cohésion au texte et à la phrase.
Cette étude systématique, fondée sur la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et orthographe, permet à l'élève d'organiser et d'enchaîner chronologiquement et logiquement des unités linguistiques et extralinguistiques (gestes, ton …) pour comprendre, dire, lire ou écrire à son tour des énoncés.

1.2.7.3- Volume horaire et proposition de répartition horaire : cas de l'oral

Le volume horaire global et annuel est réparti comme suit :

51 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.20.

Tableau 24: Volume horaire globale du cours de français en 5e AP (*Cf.* programme de français de 5e Ap. Op. cit)

Niveau	Nbr de semaines par année scolaire	Nbr de semaines / application du programme	Nbr de semaines / évaluation	Nbr de projets par an	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance de remédiation
5e AP	32	28	04	04	05h15 min.	45 min.	01

D'après le tableau ci-dessus et quelques calculs, nous arrivons à ces conclusions :

- **Volume hebdomadaire** : 05 heures 15 mn par semaine = 147 heures/an ;
- **Nombre de projets** : 04 projets par an ;
- **Durée d'un projet** : un projet dure de 6 à 7 semaines ;
- **Durée d'une séquence** : une séquence se déroule en huit heures environ ;
- **Types d'activités** : plusieurs activités sont alternées (compréhension/expression orale, lecture/écriture et production écrite dans le cadre du projet).
- *Proposition de répartition horaire*

Compte tenu des impératifs **pédagogiques**, des impératifs **de contenus de programme** et des impératifs **d'ordre psychopédagogique**, la répartition horaire obéira, selon les instructions du programme, à des principes de « *souplesse et de rationalité. »*[52]

Les activités, à l'intérieur de la séance, seront alternées et réparties dans le respect des impératifs cités plus haut tout en prenant en considération les besoins et les rythmes des élèves.

La séquence, quant à elle, peut se dérouler et s'étendre sur deux semaines.

	1e semaine	2e semaine
01h30 min.	- Oral : compréhension/production - Lecture : Compréhension du texte	- Conjugaison - Orthographe - Lecture suivie et dirigée
01h30 min.	- Texte : activités de lecture - Vocabulaire : exercices écrits	- Production écrite - Évaluation

52 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.28.

01h30 min.	- Grammaire : exercices écrits - Préparation à la production écrite	- Début de la séquence suivante.
45 min.	- Remédiation	- Remédiation

Notons qu'il est laissé au soin de l'équipe pédagogique de faire des ajustements, si nécessaires, pour ménager des moments de concertation avec les élèves, prévoir des moments d'intégration et des moments d'évaluation.

Par ailleurs, le fait d'alterner les activités dans les séances laisse penser que le temps accordé pour les unes et les autres pourrait être égale. Néanmoins, nous remarquons que dans la première séance de la première semaine, trois activités (certes intégrées les unes aux autres) sont prévues : compréhension orale, expression orale et lecture. À cet instant nous nous posons des questions quant à la possibilité de faire de l'oral (tel que préconisé dans les théories) :

- est-il réellement possible de travailler trois activités différentes dans la même séance ?
- ne serait-il pas mieux de réaménager (voir tableau 25) la répartition de manière à consacrer une séance entière à l'oral ?
- est-ce que l'oral bénéficie de 45 minutes pour ses deux composantes ?
- si cela est le cas, les 20 minutes consacrées à l'expression orale, suffisent-elles pour faire parler et participer toute la classe[53] ?

Que de questions auxquelles nous pourrions trouver réponse en analysant le manuel scolaire et les observations de classe.

Tableau 25: Exemple de réaménagement de la répartition d'une séquence

	1e semaine	**2e semaine**
01h30 min.	- Oral : compréhension - Oral : expression	- Préparation à la production écrite - Conjugaison - Orthographe
01h30 min.	- Lecture : Compréhension du texte - Texte : activités de lecture	- Lecture suivie et dirigée - Production écrite
01h30	- Vocabulaire :	- Évaluation

53 Une classe peut-être surchargée.

min.	exercices écrits - Grammaire : exercices écrits	
45 min.	- Remédiation	- Remédiation

1.2.7.4- Supports et thèmes

- ***Les supports proposés***

Selon les concepteurs du programme, les supports proposés doivent être variés pour « *pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages* ». Aussi la sélection pourra-telle s'organiser autour de la fonction des documents et des thèmes : textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent … Ils peuvent être accompagnés d'illustrations pour faciliter l'accès au sens à l'élève.

Ce sont essentiellement des textes et des supports :

- à *dominante poétique* : chansons**,** comptines, charades, devinettes, poèmes, …
- qui *présentent un échange verbal* : dialogues, saynètes, questionnaires, interviews …
- qui *racontent* : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres, récits de vie…
- qui *décrivent* : fiches techniques (animaux, plantes, métiers,), fiches de lecture, listes, portraits…
- qui *expliquent* : textes documentaires, processus de fabrication…
- qui *disent comment faire* : recettes de cuisine, notices de fabrication, notices de montage, modes d'emploi, listes de conseils, listes d'instructions et de consignes, règlements, règles de jeux…
- qui *visent à convaincre* : affiches publicitaires et affiches d'information (santé, hygiène, code de la route …), textos, slogans ...

- ***Les thèmes proposés***

Le programme thématique de la 5e AP prend en charge une plus large ouverture sur le monde. Cela dit, ces thèmes tournent autour du thème général de ***l'enfant et son environnement*** :

- *L'enfant et la cité ;*
- *L'enfant et l'école ;*
- *L'enfant et le monde.*

Voici les thèmes proposés et abordés en 5e AP :

Tableau 26: Les thématiques abordées en 5e AP (selon le programme officiel)

L'enfant et la cité	L'enfant et l'école	L'enfant et le monde
- **Les valeurs** : L'amitié	- **Les activités périscolaires** : chorales, sports et activités scolaires.	- **La météo** : le bulletin météorologique, le climat …
- **La famille** : la vie en famille	- **Les multimédias** : internet, l'ordinateur, les CD.	- **Les voyages** : découverte de sa région, du pays.
- **La ville**, ses activités et les relations sociales	- **Le livre** : le lexique, les albums, les recueils.	- **Les transports** : les moyens de transport dans sa région, dans le pays, dans le monde.
- **La campagne** : le milieu, le mode de vie, relations sociales, les activités.	- **La bibliothèque** : de l'école, du quartier, de la maison de jeunes.	- **La flore** : les plantes, la forêt, les jardins, les parcs.
- **Les différents métiers** : de la terre, de la mer, de l'artisanat	/	- **Les manifestations nationales** : salon du livre, de l'artisanat, foire agricole …

Dans la logique de la démarche pédagogique préconisée par le programme de 5e AP, les différents thèmes répertoriés ci-dessus constitueront, par la suite, les projets à mettre en place en classe.

1.2.7.5- Propositions de projets

Dans le programme de 5e AP, une liste de projets est proposée à titre indicatif. Le développement des compétences dans le cadre du projet permet la réalisation de « *macro actes de parole*. *Un même projet peut en mobiliser plusieurs. Cependant en fonction de l'intention de communication, du destinataire et de la progression dans les apprentissages, un acte de parole sera dominant*. »[54]

Par rapport aux centres d'intérêt des élèves, de leur motivation et de leur environnement, l'enseignant fera des choix adaptés. Certains projets peuvent rester ouverts. Ils seront complétés au fur et à mesure des apprentissages.

54 Programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.31.

Pour compléter les données apportées par les deux programmes, nous nous sommes intéressée aux documents d'accompagnement aux deux programmes de langues de 5e AP.

2- L'oral dans les documents d'accompagnement au programmes de L1 et de L2

En continuité avec la description et l'analyse des programmes scolaires de L1 et de L2, nous allons présentement consulter et analyser les documents d'accompagnement aux programmes des deux langues d'enseignement et y voir quelles prescriptions pédagogiques et méthodologiques y sont données pour l'oral (en complémentarité avec ou par opposition à l'écrit)

Comme pour les programmes, nous présenterons et analyserons d'abord le document d'accompagnement au programme d'arabe (L1), puis nous présenterons et analyserons celui de français (L2).

2.1- L'oral dans le document d'accompagnement au programme de L1

Rappelons que le document d'accompagnement au programme de L1 est édité en 20 pages par la C.N.D.P (Commission Nationale des Programmes) en juin 2011. Ce document est un outil de référence méthodique/méthodologique, et un outil d'illustration auquel l'enseignant doit recourir pour être plus efficace en classe. Ce document a pour fonction de « *faciliter la lecture du nouveau programme de 5e AP tout en apportant dans éclaircissements quant aux principes méthodologiques et éducatifs de ce programme …* »[55].

Ce document commence par une introduction dans laquelle il y est expliqué que ce document se scinde en deux grands axes : l'axe *théorique* et l'axe *pratique* (didactique)

L'axe théorique est principalement constitué de définitions de la compétence, de l'approche par les compétences, de l'approche textuelle et de la pédagogie du projet.

Sans nous attarder sur les définitions des compétences et de l'approche par les compétences (déjà définies dans le chapitre réservé au programme scolaire de L2), le document d'accompagnement offre à l'enseignant une définition de la pédagogie du projet. Il nous semble donc incontournable de nous y intéresser.

La pédagogie du projet est entrée dans les écoles dans les années 1980. Selon le dictionnaire Le Petit Robert, un projet se définit comme suit : « *Image d'une situation,*

55 Document d'accompagnement au programme de français de 5e AP, 2011, p.2.

d'un état que l'on pense atteindre. Synonymes : dessein, idée, intention, plan, programme, résolution. »

La pédagogie du projet est, comme l'explique Le Grain « *(…) une tâche définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable, communicable, et présentant une utilité sociale*. »

La pédagogie du projet cible, de ce fait, trois grands principes :

- le travail en équipe sans hiérarchie : tous les intervenants sont égaux ;
- l'apprentissage via la pratique / terrain : Stimuler la curiosité des élèves favorise la construction des savoirs ;
- s'opposer à un environnement scolaire strict et rigide pour permettre à l'élève d'être plus à l'aise dans son apprentissage.

Les objectifs établis favoriseront les apprentissages pour dégager les aptitudes et compétences que l'élève va acquérir progressivement tout au long dudit projet.

De ce fait, un objectif se définit comme une sorte de performance dont l'élève doit se montrer à la hauteur pour être reconnu compétent.

Le projet se base sur plusieurs objectifs que l'élève doit atteindre avec l'aide de l'enseignant :

- objectif général : formulation du projet ;
- objectif opérationnel : Il s'articule autour de cinq questions : Qui ? Qui fait quoi ? Que devons-nous obtenir ? Avec quels moyens ? Quels sont les critères de réussite ?
- objectifs intermédiaires cognitifs : ils ciblent les savoirs à acquérir ;
- objectifs intermédiaires affectifs : ils ciblent les savoirs-être à acquérir ;
- objectifs intermédiaires psychomoteurs : ils ciblent les savoir-faire à acquérir.

Partant de ces quelques éléments de définition, le document d'accompagnement au programme de L1 mentionne que pour respecter l'esprit de cette pédagogie de projet, il est impératif de réunir les conditions suivantes :

1- Le sujet ou l'objet du projet proposé doit être rattaché à la réalité et dois constituer un intérêt auprès des élèves ;
2- Le rôle de l'enseignant doit se restreindre à celui de guide, conseillé ;
3- L'élève doit mobiliser toutes ses connaissances pour élaborer le projet ;
4- Le projet doit apporter un plus tant au niveau éducatif et scientifique qu'au niveau social ;
5- Le projet doit tendre vers un travail de groupe et de responsabilités.[56]

56 Document d'accompagnement au programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.8.

Par ailleurs, pour qu'un projet aboutisse, il faut, selon le document d'accompagnement, suivre les étapes suivantes :

1- Cibler les compétences à acquérir ;
2- Définir les tâches ;
3- Définir la méthode de travail (individuelle / en groupe) ;
4- Définir les ressources humaines et matérielles ;
5- Élaborer un plan de travail ;
6- Entamer le projet et en effectuer le suivi ;
7- Évaluer le projet à la fin de la tâche et s'assurer de l'acquisition des compétences ciblées.[57]

Les étapes et les objectifs fixés par les concepteurs du programme de L1 se rapprochent, comme nous pouvons le constater, de l'esprit et des principes de la pédagogie du projet. Cependant, la pédagogie du projet mentionne un certain *décloisonnement* dans les contenus et une méthode d'enseignement assez fluide. Or, le document en question, propose à l'enseignant, dans son axe *pratique et didactique*, de suivre l'enchainement des séances et des contenus comme suit :

Tableau 27 : Proposition de répartition des contenus en 11 séances (S)

Horaire / Jour	08h00-09h30	09h30-10h00	13h30-15h00
Dimanche	S1 : Lecture S2 : Expression orale		S3 : Lecture + grammaire
Lundi	S4 : Lecture + conjugaison	S5 : Récitations	
Mardi			S6 : Expression écrite S7 : Lecture suivie et dirigée
Mercredi	S8 et S9 : Activités d'intégration		
Jeudi	S10 : Correction de l'expression écrite S11 : Élaboration du projet		

Si l'enseignant décide de suivre la proposition faite dans le tableau ci-dessus, il brisera l'essence même de la pédagogie du projet. Nous constatons aussi que cette répartition met l'accent sur une compétence bien précise : *la compétence de lecture*. En effet, quatre séances sont consacrées à la lecture (03 séances de lecture/compréhension + 01 séance de lecture suivie et dirigée + 01 séance de récitations – à lire). Ceci explique et justifie l'appel à l'approche textuelle. Les autres compétences (orale et écrite) se partagent inéquitablement le reste du temps imparti à cette langue. Ainsi, nous observons dans le tableau la présence de séances réservées à l'écrit (01 séance d'expression écrite + 01 séance de correction + 01 séance d'élaboration du projet écrit. L'oral, quant à lui, se retrouve limité à 01 séance hebdomadaire dont le volume n'est pas clairement définit.

57 *Ibidem*.

En parlant d'oral, ou, comme mentionné dans le document d'accompagnement, d'*expression orale et de communication*, il y est mentionné que l'expression orale est :

> L'expression orale est un domaine à travers lequel l'élève souligne son efficacité et sa capacité à mobiliser son bagage linguistique et sa disposition à exprimer le reflet exact de ce qu'il pense et ce qu'il ressent. L'ensemble de la production dans l'expression et l'activité orale est une communication intégrante du discours dans tous ses objectifs cognitifs et linguistiques.[58]

Prise hors contexte, cette citation laisse entendre et comprendre que l'oral est important dans la vie scolaire de l'élève (tant au niveau des contenus qu'à celui des activités). Or, si l'on compare cette même citation avec le tableau, il nous semble qu'il y a un décalage. Aussi, les concepteurs proposent-ils plusieurs activités que l'enseignant pourrait mettre en place :

> L'enseignant peut exercer cette activité en :
> - Posant des questions détaillées liées au texte lu de manière à laisser l'élève s'exprimer, le commenter et le résumer oralement
> - amenant l'élève à exprimer une opinion personnelle liée au texte lu ;
> - Imaginez des fins différentes aux histoires lu ou écoutées en classe.
> L'enseignant doit, par ailleurs, mettre l'élève dans un climat de confiance pour que ce dernier puisse jouir d'une certaine autonomie et d'une spontanéité certaine en classe pour pouvoir argumenter et débattre du contenu du texte lu tout en faisant appel à ses propres connaissances. Tel est l'objectif en expression orale.

L'approche par les textes (ou textuelle) demeure au cœur de toutes les activités orales ou écrites. Néanmoins, nous constatons que l'enseignement de la compétence orale tend vers un enseignement axé sur la confiance mutuelle élèves / enseignant et la spontanéité. Ces deux éléments constituent un facteur qui favorise la prise de parole en classe. Par ailleurs, cet enseignement tend vers un enseignement par les genres (parler pour *débattre* ; parler pour *présenter quelqu'un / quelque chose* ou *expliquer quelque chose* ; parler pour *exprimer une opinion personnelle* (argumenter) ; parler pour *exprimer ses sentiments*).

Par rapport à l'évaluation, un chapitre entier lui est réservé. Cependant, aucune mention à une évaluation de l'oral n'est faite.

Au contraire, toutes les grilles proposées dans le document d'accompagnement au programme de L1 concernent toutes les compétences (grilles d'évaluation générale – Voir annexe 3).

---

58 Document d'accompagnement au programme de français de 5e AP, *Op. Cit.,* p.10.

L'oral est certes présent dans le programme et le document d'accompagnement au programme de L1 de 5e AP, mais sur le plan théorique, il reste limité par rapport à l'écrit. La méthode d'enseignement préconisée par ce document est attrayante pour l'élève à partir du moment où l'objectif premier est de créer un climat de confiance entre les différents acteurs de la classe pour aider et amener l'élève à prendre aisément la parole en classe.

Après lecture de ce document d'accompagnement, il nous semble que les concepteurs du programme de L1 de 5e AP ont compris l'esprit de la pédagogie du projet et des approches textuelles et par les compétences. Une intégration et une continuité entre les compétences à acquérir sont à souligner.

Pour continuer et approfondir l'optique comparative de notre thèse, nous devons, à présent, nous pencher sur le document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP et principalement à la place de l'oral dans les prescriptions méthodologique, théorique et didactique.

2.2- L'oral dans le document d'accompagnement au programme de L2

Rappelons que le document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP est édité en 36 pages par la C.N.D.P (Commission Nationale des Programmes) en juin 2011. Ce document est un outil de référence méthodique/méthodologique auquel l'enseignant doit recourir pour être plus efficace en classe.

Ce document s'articule autour de quatre (04) points :

1. le français (oral) à l'école primaire ;
2. la démarche pédagogique ;
3. les contenus et les activités ;
4. l'épreuve de français à l'examen de fin de cycle

Un glossaire, sis à la fin du document, est aussi mis à la disposition de l'enseignant. Pour les besoin de notre recherche, nous avons choisi de décrire et d'analyser les deux premiers points et de nous focaliser sur l'oral et les activités orales dans le troisième point. Le quatrième point, donnant des exemples d'épreuves de français ne nous sera pas indispensable.

1- Le français (oral) à l'école primaire

Les concepteurs du document d'accompagnement au programme de L2 reviennent avant toute autre chose sur la définition de l'OTI (Objectif Terminal d'Intégration) en 5e AP. Celui-ci représente l'objectif final à atteindre et se définit comme suit :

> Au terme de la 5e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support **oral** ou visuel (texte, image), un énoncé **oral** ou écrit en mettant en œuvre les **actes de parole** exigés par la situation de communication.[59]

À la lecture de cet objectif, nous constatons que l'oral détient une place importante dans le programme et le document d'accompagnement à tel point que le profil de sortie de l'élève en L2 à l'oral est ambitieux et complet :

> **À l'oral –** L'élève doit être capable de :
> - Adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
> - Réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
> - S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
> - Réagir à partir d'un support sonore ou visuel ;
> - Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
> - Produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
> - Dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
> - Synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
> - Marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.[60]

Par ailleurs, le document d'accompagnement expose un tableau dans lequel y est synthétisée la progression dans les trois compétences (orale, écrite, de lecture). Il nous semble cependant, qu'en termes d'oral certains objectifs sont redondants :

Tableau 28 : Progression à l'oral au primaire algérien

	Objectifs à atteindre à l'oral
3e AP Apprentissages premiers	- Comprendre globalement un texte oral ; - **Répondre à une question ;** - Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié ; - Réagir à une consigne scolaire ; - **Dire un court texte (comptine, poème, récitation).**

59 Document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP, p.03.
60 *Idem*.

4e AP **Approfondissement des apprentissages**	- **Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié ;** - **Répondre à une question ;** - Poser une question ; - **Dire un court texte (comptine, poème, récitation).**
5e AP **Consolidation des apprentissages**	- **Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié ;** - Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible ; - Questionner/répondre dans le cadre d'une interaction ; - S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

Même si les OTI des trois années d'enseignement/apprentissage du français se complètent et sont en continuité (apprentissages premiers, approfondissement des apprentissages et consolidation des apprentissages) les objectifs de chaque année scolaire sont (presque) similaires. Ceci démontre, dans un sens, que les objectifs détaillés de l'enseignement de la L2 au primaire ne se superposent pas au profil de sortie mentionné plus haut.

2- *La démarche pédagogique*

Loin de répéter les principes de l'approche par les compétences ou de la pédagogie du projet, le document d'accompagnement au programme de L2 mentionne une démarche pédagogique axée sur :

> - L'apprentissage, à **l'oral** et à l'écrit, s'organise toujours autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme ;
> - L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5e AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.
> - Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative. Ils sont conçus de façon progressive (on est passé d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4e AP).

> Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production. Ils sont en relation avec les actes de parole et les thèmes étudiés.[61]

Ces trois éléments tendent vers la résolution de ***situations problèmes*** auxquelles l'élève sera confronté. Ces situations sont définies comme étant :

> Omniprésente (s)dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes […] Les situations problèmes sont caractérisées par leur complexité, leur caractère macro, le sens qu'elles véhiculent.[62]

Nous comprenons donc que l'élève doit faire face à diverses situations pour résoudre divers problèmes. Cependant, est-ce cela une ***situation problème ?***

- *Définition de la situation-problème*

Une situation-problème représente, selon Ph. MEIRIEU « *un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle.* »[63]. Selon les concepteurs du document d'accompagnement au programme scolaire de 5e année primaire, la situation-problème est *« une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre. »*[64].

Cette situation-problème est composée :

- d'un support ;
- d'une tâche ou d'une activité ;
- d'une consigne.

Pour permettre cette dynamique et ce travail pédagogique, la situation problème proposée aux élèves doit :

> - avoir du sens pour eux (les élèves) … ;
> - être liée à un obstacle repéré, défini et considéré comme « dépassable » par l'enseignant, et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales) ;
> - faire naître un questionnement en eux (les apprenant ne répondent plus aux seules questions du maître) ;
> - créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés ;
> - correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables ;
> - déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir) ;

61 Document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP, *Op.Cit.*, p.5.
62 Document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP, *Op.Cit.*, p.6.
63 Philippe MEIRIEU, *Apprendre…oui, mais comment ?*, éd. ESF, 1987.
64 Document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP, p.06.

> - faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à postériori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré). (*Idem)*

Partant des éléments mentionnés ci-dessus, nous pouvons résumer la situation-problème en quelques points :

1- L'élève est orienté par **la tâche**, l'enseignant par **l'obstacle** ;
2- Le franchissement de l'obstacle représente un **palier dans le développement cognitif** de l'élève ;
3- L'obstacle est dépassé si les **matériaux** fournis/utilisés et les **consignes** données requièrent l'opération mentale requise ;
4- Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une **stratégie** différente ;
5- La conception et la mise en œuvre de la situation-problème doivent être régulées par un **ensemble de dispositifs d'évaluation.**

Ces différents points nous amènent à parler du rôle de l'élève et de l'enseignant (maître) qui se résume dans la figure ci-dessous :

Rôle du maître :	**Rôle de l'élève :**
- guide les élèves dans leur appropriation de la situation problème, - propose des outils de travail et des indications méthodologiques, - stimule et encadre les débats, - donne des informations et fournit des ressources, - propose des tâches aux élèves, - répond à des questions par d'autres questions pour inciter les élèves à construire leur propre savoir, - veille à ce que les élèves ne puissent pas contourner l'obstacle par des stratégies d'évitements.	- participe au débat en soumettant ses idées. Collabore à l'élaboration d'une ou des représentations de la classe, - identifie les problèmes et émet des hypothèses, - remet en cause des représentations, - s'implique dans des tâches d'apprentissage à des fins de résolution de problème, - revient sur le problème pour le résoudre en s'outillant des nouvelles ressources acquises, - prend conscience de l'évolution de ses représentations, - prend conscience de ce qu'il a appris et de comment il l'a appris.

Figure 17: Situation-problème : rôles des acteurs de la classe

En d'autres termes, et pour conclure ce point, la *situation*-problème n'est pas une « *Pédagogie de la réponse* » mais une « *Pédagogie du problème* ».

Parler de situation-problème renvoie à parler d'activités à mettre en place en classe. Quelles activités orales ? Pour quel (s) résultat (s) ? Nous nous intéresserons donc, dans le point suivant, aux contenus et aux activités préconisés par le document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP.

3- Les contenus et les activités (oraux/orales)

Notre recherche portant sur l'enseignement de l'oral en L2, il nous semble judicieux de mettre le projecteur sur les contenus et les activités liés à l'oral. Ce qui concerne les compétences de lecture et d'écriture, non sans importance, ne nous seront pas de grande utilité dans ce travail.

Nous constatons qu'en termes d'oral, le document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP donne une certaine importance aux contenus et activités oraux (-les). En effet, dans cette rubrique, il y est mentionné que l'enseignement/apprentissage de l'oral en 5e AP n'est que l'aboutissement des trois (03) ans d'enseignement de la L2 et que cette compétence (l'oral) n'est en rien négligée : « *l'oral pris en charge dès la 3e AP doit donner lieu en 5e AP à des échanges variés en situations de communication réelles.* »

Aussi, distinguons-nous deux types d'oral (selon le DAP[65] de L2) qui se *chevauchent et interagissent* :

- l'un concerne les **situations d'apprentissage** de l'oral avec des activités spécifiques de l'expression orale ;
- l'autre concerne les **situations de communication** qui sont les échanges verbaux pendant la conduite de la classe. (*op.cit, p.12.)*

Ces deux types sont importants pour l'enseignement/apprentissage de l'oral qui *lui-même sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (*Idem*). Le DAP de 5e AP de L2, propose un ensemble d'activités d'apprentissage de la langue orale avec les trois objectifs généraux suivants :

3.1- Développer des attitudes communicatives

Il s'agit, pour ce premier objectif, de développer chez l'élève *des comportements d'auditeur/parleur (Idem)* comme :

- savoir écouter l'autre : être attentif ;
- exprimer son désir de prendre la parole ;
- adapter sa voix à la situation de communication ;
- adopter une attitude/gestuelle en fonction de la situation de communication ;
- adapter son langage en fonction des auditeurs ;
- harmoniser son discours avec celui des interlocuteurs ;
- participer de manière effective à un débat, un dialogue … ;

65 Document d'Accompagnement au Programme de 5e AP de L2).

- savoir tenir des rôles différents.

3.2- Structurer la langue

Cet objectif renvoie à effectuer un travail sur la langue pour :

- s'approprier les points de langue nécessaires à l'expression ;
- acquérir/renforcer son vocabulaire et son lexique ;
- développer la notion de champ lexical ;
- enrichir ses modes d'expression.

3.3- Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques

Durant les séances d'expression/communication l'élève sera amené à :

- écouter et analyser les productions orales d'autrui ;
- préparer sa propre production en mobilisant ses acquis et en organisant ses idées de façon cohérente ;
- reprendre, reformuler ou corriger sa production orale en fonction des remarques des auditeurs (élèves et enseignant).

Ces trois objectifs généraux doivent être pris en charge dans les séances d'oral. Ces séances correspondent à des **activités** orales de réinvestissement et d'aboutissement de l'enseignement de l'oral.

Les activités en question s'organisent en deux temps.

- Dans un premier temps, il s'agit de mettre en place des activités « *structurées de l'apprentissage de l'oral* (qui) *font l'objet d'un apprentissage spécifique dans des situations appropriées, ciblées et réduites »* (*Idem,* p.14*)* : il est donc question d'activités liées à des **situations d'enseignement/apprentissage** *;*
- Dans un second temps, il s'agit de mettre en place des activités en lien avec « *situations de communication plus ouvertes, aux objectifs moins contraignants » (Idem)* : il est donc question d'activités liées à des **situations d'expression libre**.

Ces activités sont résumées dans le DAP de L2 comme suit (Fig.18) :

Situations d'enseignement/apprentissage	Situations d'expression
Les activités structurées de l'apprentissage de l'oral font l'objet d'un apprentissage spécifique dans des situations appropriées, ciblées et réduites. Ici, il s'agit d'apprendre à : - questionner, - dialoguer, - indiquer, - décrire, - nommer, - situer, - relier, - identifier, - expliquer, - informer, - …	Ces activités concernent des situations de communication plus ouvertes, aux objectifs moins contraignants. Ici, il s'agit plutôt de : - s'exprimer, - exprimer un choix, - raconter un souvenir, - mettre en voix un poème, - débattre d'un sujet, - échanger librement des propos à partir d'un thème, - …

Figure 18: Les activités orales en L2 en 5e AP (DAP de L2 de 5e AP, 2011, p.14.)

En outre, le développement de la compétence orale doit intervenir à quatre (04) niveaux distincts :

- *Niveau 1 : motiver la prise de parole chez l'apprenant*

  D'après le DAP, la motivation à prendre la parole doit se faire par le recours et l'utilisation de divers supports (oraux et / ou visuels). En fait, « *ces supports sont un artifice didactique pour favoriser les échanges verbaux et faire communiquer les apprenants entre eux. » (Ibidem).*

  Les supports conseillés se divisent en deux types : supports oraux et supports visuels. (Fig.19) :

Supports oraux	Comptine, fable, récit oral, dialogue, conversation, consigne, interview, monologue, exposé, bulletin météo, spot publicitaire, chanson, débat, conte …
Supports visuels	Affiche publicitaire, affiche d'information éducative, dépliant, support imagé …

Figure 19 : Les supports à utiliser en séance d'oral en L2

  À travers la figure 19, nous constatons que le recours à un support écrit (texte, manuel scolaire …etc.) n'est pas préconisé ni pris en charge par le DAP.

- *Niveau 2 : apprendre à écouter*

  Ce second niveau concerne la ***compréhension orale*****.** En fait, pour aboutir à la compréhension globale d'un document sonore, l'enseignant doit installer chez son apprenant des ***stratégies d'écoute.*** Ces stratégies doivent être placées à l'aide de consignes d'écoute. Aussi, l'apprenant devra-t-il

procéder « *onomasiologiquement* ». C'est-à-dire que la démarche à suivre doit être basée sur l'anticipation puis la reformulation de l'information.

- *Niveau 3 : analyser un document sonore*

  Il s'agit de dégager les éléments signifiants dans le support sonore : *qui parle ? À qui ? À propos de quoi ? que dit-il ?* ... Pendant cette phase, les apprenants s'appuient sur la structure du discours, d'autres utiliseront le vocabulaire ou les mots connus. Encore une fois, l'apprenant sera amené à développer de nouvelles stratégies.

- *Niveau 4 : évaluer l'oral*

  L'évaluation est un procédé pédagogique qui intervient à différents moment de la tâche d'apprentissage. Cependant, l'évaluation de l'oral n'est pas chose aisée. Selon le DAP de L2, ce malaise n'est lié qu'un seul type d'oral[66].

  En effet, il serait plus difficile d'évaluer objectivement les **situations d'expression** à cause du caractère *volatil,* **libre** et **spontané** qu'elles revêtent. Par contre, l'évaluation des **situations d'apprentissage** est plus aisée, car elle peut être conditionnée par des critères objectifs définis durant la tâche d'apprentissage.

  Ainsi, durant cette dernière évaluation, l'enseignant prendra en considération des critères tels que :

  - le respect de la structure narrative ;
  - l'organisation de l'information selon la chronologie du texte support ;
  - le niveau de langue employé (niveau familier, standard …) ;
  - le choix des types de phrases et leur organisation ;
  - le choix des pronoms, des adverbes pour mettre en relief le récit ;
  - l'adéquation des temps des verbes ;
  - l'attitude de l'élève (aisance, temps de parole, débit).[67]

En conclusion à ce point (les contenus et activités), l'oral est présent et pris en charge dans toutes les activités à organiser en classe de L2. Il appartient « *à l'enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole ».*

Nous comprenons donc, que la mise en place et l'acquisition d'une compétence de communication orale résulterait de la prise de parole régulière de l'élève. Cette dernière

66 Rappelons que, selon le ce DAP, il existe deux types d'oral : **les situations d'expression** et **les situations d'apprentissage.**

67 Document d'accompagnement au programme de L2 de 5e AP, *Op. Cit.,* p.16.

développerait des savoirs et savoir-faire linguistiques et discursifs. Ces savoirs et savoir-faire réunis procureraient l'autonomie communicationnelle et orale de l'élève.

Pour aller plus loin dans notre investigation documentaire, nous allons à présent nous intéresser aux manuels scolaires de 5e AP de L1 et de L2.

3- L'oral dans manuels scolaires de L1 et de L2

Comme mentionné dans le point précédent, nous allons nous intéresser aux deux manuels scolaires actuellement en application dans les écoles primaires algériennes. L'objectif principal est de voir si l'oral est pris en charge dans le(s) manuel(s) scolaire(s) ou pas ; si oui ou non comment et pourquoi ?
Respectant la même structure d'analyse que les précédents points, nous commencerons d'abord pas analyser le manuel scolaire d'arabe (L1) puis celui de français (L2). Rappelons, enfin, que ses analyses revêtent un caractère descriptif.

3.1- Le manuel scolaire de L1

Rappelons que le manuel scolaire d'arabe de 05ème année primaire pour l'année scolaire 2011-2012 est présenté en un seul volume de 191 pages (table des matières incluse).
Dans les points suivants nous allons nous atteler à décrire puis à analyser ce manuel scolaire en fonction de cinq (05) points :
- description et analyse de la préface ;
- description et analyse de la répartition annuelle des contenus ;
- description et analyse de la structure d'un projet et d'une séquence ;
- place de la compétence orale dans le manuel ;
- place de la compétence écrite dans le manuel.

3.1.1- L'introduction (préface)

En ouvrant le livre à la page 02 nous pouvons lire l'« *introduction* ». Une introduction imprimée en deux pages sur fond blanc. La couleur de la police est le noir. Elle s'articule autour du plan suivant :

- présentation générale du manuel ;
- caractéristiques des textes présents dans le manuel ainsi que leur lien avec les approches théoriques et méthodologiques ;

- nouveautés par rapport aux autres manuels scolaires du primaire ;
- présentation de la structure générale du manuel scolaire ;
- conclusion : retour sur l'approche par les compétences.

Dans sa formulation, ce texte introductif est destiné aux enseignants de 5ème année primaire ou aux parents d'élèves. Il y est expliqué que ce manuel, issu de la même collection que les quatre autres « *riyadh ennoussous »,* suit les prescriptions du nouveau programme scolaire (2011) et qu'il est fondé sur les principes de l'approche par les compétences et de l'approche textuelle. Parlant de cette dernière approche, les textes présents dans ce manuel permettront à l'élève de se documenter, de se cultiver et de découvrir sa propre culture ainsi que des cultures étrangères. Aussi, et comme le préconise l'approche textuelle, ce manuel est structuré de telle manière à placer le texte au centre de toutes les interactions et les activités organisées en classe. Donc, le rôle principal de ce manuel est d'assurer une continuité et une complémentarité entre les différentes compétences : tel est l'esprit de l'approche par les compétences.

Par ailleurs, la nouveauté dans ce manuel réside dans l'ajout d'un volet réservé au vocabulaire et au dictionnaire. Ce volet a pour objectif d'enrichir et de renforcer le vocabulaire de l'élève tout en lui communiquant des stratégies et des techniques pour accéder au sens d'un texte ou d'un discours oral : l'utilisation du dictionnaire, par exemple. Une grande importance est donnée à la compétence écrite qui, à ce stade, est vue comme importante et favorise la communication.

Ce manuel renferme, comme nous l'avons dit en méthodologie, dix (10) projets qui se divisent ensuite en 27 séquences pédagogiques. Chaque projet répond à un thème bien précis que la classe doit découvrir en un temps ne dépassant pas les 04 semaines (01 semaine pour chaque séquence + 01 semaine à diviser entre le rattrapage, l' (auto-)évaluation et la lecture suivie et dirigée.

L'introduction à ce manuel s'achève par un retour sur les trois compétences présentes dans le programme scolaire : la lecture, les expressions orale et écrite et leur importance en 5e année primaire. Les auteurs du manuel reviennent enfin sur le principe de la non-séparation des compétences donc l'intégration des unes aux autres pour un meilleur apprentissage.

Avant de décrire la répartition des contenus et les contenus eux-mêmes de ce manuel, deux pages (pp. 04 et 05) sont consacrées au mode d'utilisation et de lecture de ce manuel. C'est ce que nous analyserons dans le point ci-dessous.

- *« Comment utiliser ce manuel ? »*

Cette question renvoie à une sorte de mode d'emploi ou de notice pour lire et comprendre la structure de ce manuel. Intitulé « *Comment utiliser ton manuel* », ces pages sont destinées à l'élève qui doit comprendre, comme s'il s'agissait d'un instrument ou d'une machine, comment ça marche.

Ainsi, nous exposerons ci-dessous les différentes vignettes, au nombre de six, composant ce mode d'emploi tout en les expliquant et les traduisant :

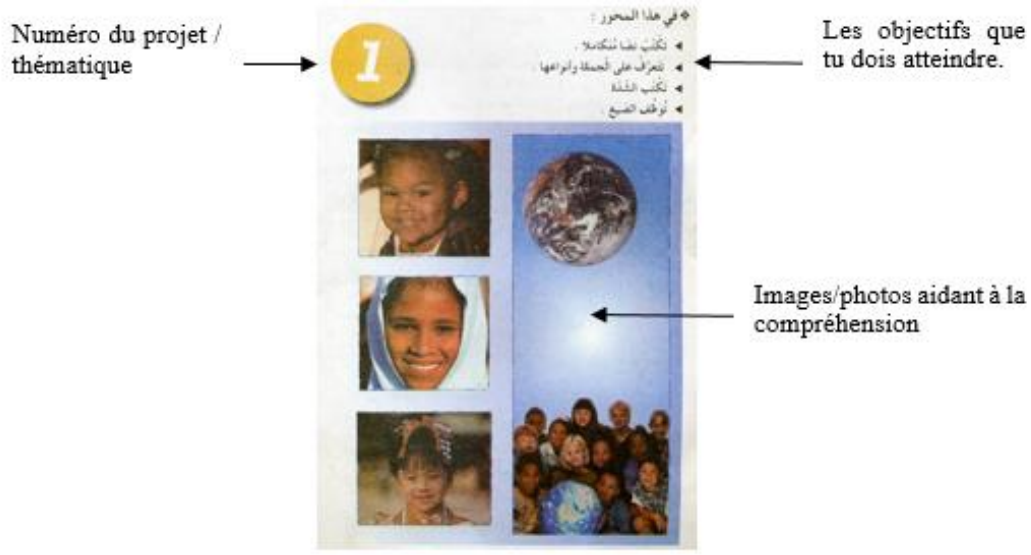


Figure 20 : Notice du manuel : comprendre la page de garde d'un projet (vignette n°1)

Comme nous pouvons le constater, la première vignette renvoie à la *page de garde* du premier projet et explique à l'élève de 5^{e} AP à quoi renvoie le numéro inscrit en haut et à gauche de la page ; les images composant cette page qui ont pour rôle la formulation d'hypothèses autour de ce qu'il (l'élève) trouvera à l'intérieur de ce projet et les objectifs qu'il devra atteindre.

Figure 21 : Notice du manuel : comprendre ce qui est demandé en lecture/compréhension (vignette n°2)

Cette figure (n°21) renvoie à la lecture du texte en s'aidant du paratexte. En effet, il est expliqué à l'élève que lire un texte n'est pas seulement une opération de déchiffrage et de construction de sens à partir du texte ; l'utilisation des images et de l'intitulé du texte aident fortement à la formulation d'hypothèses de sens qui seront, au fil de la lecture, validées ou pas. Cette vignette incite l'élève à mettre en place une nouvelle stratégie de lecture.

Le texte est suivi, dans un premier temps, de définitions de mots nouveaux que l'élève ne comprendra peut-être pas et de questions de compréhension autour du texte lu.

Dans un second temps, l'élève devra s'exprimer oralement ou à l'écrit autour d'un sujet relatif au texte lu ou à la thématique générale du projet.

Figure 22 : Notice du manuel : compréhension, grammaire et activités (vignette n°3)

Dans cette figure, les auteurs du manuel scolaire ont fait appel à des textes courts servant d'exemples pour comprendre un fait linguistique ou grammatical. Suite à ce texte un encadré mis en relief par la couleur verte ou bleue contiendra les règles grammaticales, les règles structurales et rédactionnelles … à retenir. Enfin, le dernier élément de cette page sera consacré à l'utilisation de cette règle lors d'activités.

Figure 23 : Notice du manuel : Découverte du projet écrit et auto-évaluation (Vignette n°4)

Cette figure renvoie à la fois à l'introduction et la découverte du projet *écrit* ainsi qu'à la découverte de la grille d'auto-évaluation que l'élève devra remplir pour évaluer ses acquis à la fin de chaque séquence.

Nous remarquons que, jusque–là, aucune allusion directe n'est faite à d'éventuelles activités orales. Par contre, une grande importance est donnée à l'écrit.

Figure 24 : Notice du manuel : Textes authentiques et récitations (vignette n°5)

Ces deux pages seront réservées à la découverte de textes authentiques à caractères politique, humaniste, social, économique …etc. et de récitations et de comptines que l'élève devra apprendre par cœur.

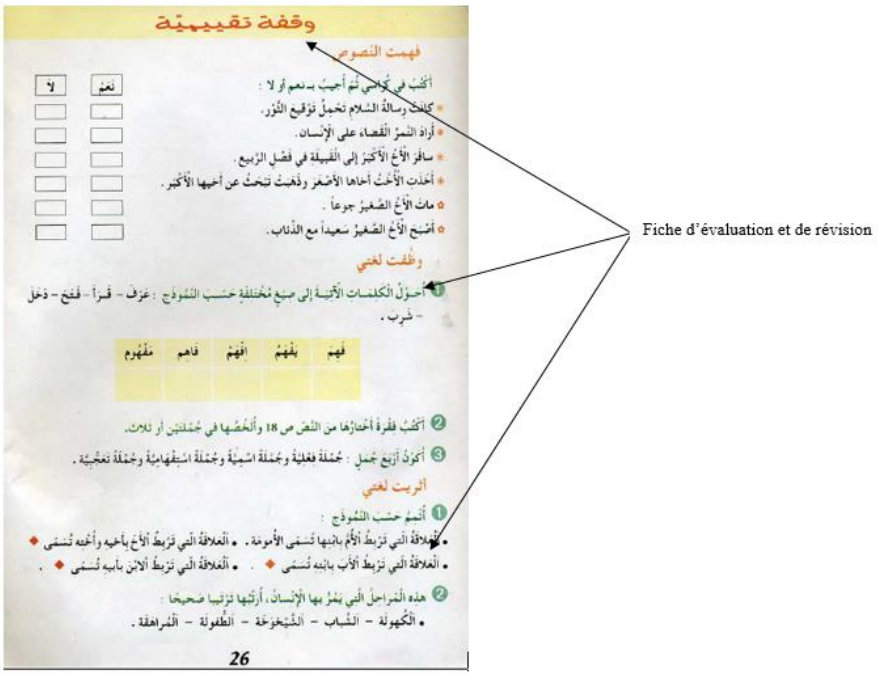


Figure 25 : Notice du manuel : Évaluation et révision (Vignette n°6)

Cette dernière vignette représente la page d'évaluation située à la fin de chaque projet. Celle-ci permet à l'élève d'évaluer ses acquis de façon générale (évaluation des acquis à travers le projet effectué). Elle sert aussi de fiche de révision pour l'élève qui sera, peut-être, obligé de revenir sur certaines leçons mal-comprises pour pouvoir répondre aux différentes questions posées.

Toutes ces vignettes constituent donc la suite de la préface et permet une utilisation efficace et optimale de ce manuel. La structure du projet est établie de manière à permettre à l'élève de *naviguer* de façon aisée au milieu d'un monde de découverte toujours structuré par la norme grammaticale et écrite. En parlant de la structure et des contenus, nous allons maintenant nous intéresser à la répartition des contenus dans le manuel scolaire de 5e AP.

3.1.2- La répartition annuelle des contenus[68]

En ouvrant le manuel aux pages 06 et 07, nous constatons la présence de la *répartition annuelle des contenus*. Ces contenus sont aménagés en tableaux de dix (10) colonnes et de dix (10) lignes (voir annexe 4) que nous présenterons ci-dessous en quelques points:

3.1.2.1- Colonne n°1 : les projets

La première colonne du tableau de répartition des contenus renvoie aux différents *projets* à effectuer durant l'année scolaire :

Tableau 29 : Intitulés des projets pédagogiques en L1

N° du projet	Intitulé du projet
N°1	*Je découvre et réordonne la structure d'un conte.*
N°2	*Je décris les personnages d'un conte.*
N°3	*J'exprime des sentiments.*
N°4	*Je résume un texte.*
N°5	*Je décris l'espace (dans un conte)*
N°6	*Je rédige un texte explicatif.*
N°7	*Je réalise une fiche de lecture (découvrir un livre)*
N°8	*Je réalise une affiche publicitaire.*
N°9	*Je rédige une notice ou une recette*
N°10	*Je raconte une excursion en utilisant le pronom personnel ''je''*

Nous constatons plusieurs éléments à travers les intitulés des projets à effectuer en L1 :

68 Termes empruntés au manuel scolaire de L1, pp 06-07.

- L'utilisation du pronom personnel « je ». Cette utilisation met l'élève dans une situation de création d'objectif général. C'est-à-dire que l'intitulé du projet évolue d'une situation initiale *d'intitulé* à celui *d'objectif* à atteindre. Aussi, l'utilisation du « *je* » permet à l'élève de se sentir *personnellement* concerné par cette tâche pédagogique et donc d'être motivé dans son apprentissage ;
- Les projets sont tous axés sur l'approche textuelle qui a pour principe central *le texte ;*
- Les projets balayent les différents types de texte en laissant à l'élève la découverte des différentes structures de ces textes ;
- Les projets écrits sont tous liés à des techniques d'expression écrite (le résumé, la fiche de lecture, la notice … etc.).

Chaque projet est *chapeauté* par une thématique générale. Voici dans le point suivant les thèmes abordés dans le manuel scolaire.

3.1.2.2- Colonne n°2 : les thèmes abordés

Tout comme les projets, les thèmes abordés sont au nombre de dix (10). Ils constituent une sorte de *domaines* dans lesquels s'inscrivent ces projets :

Tableau 30 : Les thèmes abordés dans le manuel scolaire de L1

N° du thème	Intitulé du thème
N°1	*Les valeurs humaines (humanistes).*
N°2	*Les relations sociales.*
N°3	*Les œuvres sociales.*
N°4	*L'équilibre naturel et l'environnement.*
N°5	*Le nationalisme et l'amour du pays.*
N°6	*La santé et les sports*
N°7	*Les découvertes scientifiques et l'Espace*
N°8	*La culture et les arts*
N°9	*Les métiers artisanaux et traditionnels*
N°10	*Les voyages*

3.1.2.3- Colonne n°3 : les séquences

Chaque projet se compose de deux ou trois séquences. Ces dernières ne portent ni intitulés ni numéros mais ne sont visibles que grâce aux textes. En d'autres termes, chaque séquence commence par la séance de lecture, donc le titre du texte est celui de la séquence. Ne voyant pas l'utilité de traduire les intitulés des textes proposés dans

chaque projet, nous nous contenterons de faire le compte des séquences dans chaque projet :

Tableau 31 : Nombre de séquences programmées

N° du projet	Nombre de séquences
N°1	*03 séquences*
N°2	*03 séquences*
N°3	*03 séquences*
N°4	*02 séquences*
N°5	*03 séquences*
N°6	*03 séquences*
N°7	*03 séquences*
N°8	*03 séquences*
N°9	*02 séquences*
N°10	*02 séquences*

Nous pouvons remarquer à travers le tableau ci-dessus que le nombre de séquence varie entre 02 et 03 séquences dans le projet. Nous supposons que cette variation est telle par rapport au début et à la fin d'un trimestre. Les deux derniers projets sont composés de 02 séquences chacun pour avoir le temps d'effectuer une révision générale ou une sorte de bilan général avant l'examen de fin d'année.

3.1.2.4- Colonne n°4 : les valeurs à inculquer aux élèves de 5e AP

Comme nous l'avons dit, chaque séquence est *thématisée*. Ces thèmes sont ensuite vecteurs de valeurs humaines, sociales et universelles. Ces valeurs sont mentionnées dans le manuel scolaire. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 32 : Les valeurs à inculquer à travers les séquences étudiées

Projet	Thème général	Séquences	Valeurs à inculquer
Je découvre et réordonne la structure d'un conte.	*Les valeurs humaines (humanistes).*	***01***	*Respecter l'opinion d'autrui*
		02	*Respecter une promesse faite à autrui*
		03	*Respecter les droits et devoirs d'autrui*
Je décris les personnages d'un conte.	*Les relations sociales.*	***01***	*La solidarité avec les plus démunis*
		02	*La valeur du travail et du labeur*
		03	*La valeur du don*
J'exprime des sentiments.	*Les œuvres sociales.*	***01***	*La valeur du service social*
		02	*L'esprit d'équipe et de sacrifice*
		03	*L'entraide et la synergie sociale*
Je résume un texte.	*L'équilibre naturel et l'environnement.*	***01***	*Le respect et la préservation de l'environnement marin*
		02	*Le respect et la préservation de la faune*
			La préservation de l'eau
Je décris l'espace (dans un conte)	*Le nationalisme et l'amour du pays.*	***01***	*L'amour du patrimoine architectural*
		02	*L'amour et la connaissance du Sahara*
		03	*L'amour et le respect des traditions*

Je rédige un texte explicatif.	*La santé et les sports*	***01***	*L'équilibre alimentaire*
		02	*Bien utiliser les médicaments*
		03	*L'esprit sportif et l'esprit fairplay*
Je réalise une fiche de lecture (découvrir un livre)	*Les découvertes scientifiques et l'Espace*	***01***	*La sensibilisation au danger encouru par la couche d'Ozone*
		02	*Bien utiliser l'avancée technologique*
		03	
Je réalise une affiche publicitaire.	*La culture et les arts*	***01***	*L'amour du patrimoine culturel (les mariages, les festivals …)*
		02	*Avoir la culture du théâtre et du cinéma*
		03	
Je rédige une notice ou une recette	*Les métiers artisanaux et traditionnels*	***01***	*Reconnaitre l'importance de l'artisanat et lui réattribuer de l'importance*
		02	
Je raconte une excursion en utilisant le pronom personnel ''je''	*Les voyages*	***01***	*Être tolérant : l'ouverture sur le Monde*
		02	*Être curieux et avoir le goût de l'Aventure.*

Les différentes valeurs intégrées dans le manuel scolaire de L1 concernent différents domaines de la vie quotidienne de l'élève et de l'être humain en général. Le fait d'intégrer des valeurs dans le manuel renvoie à un objectif éducatif plus que didactique. À travers les compétences à acquérir tout au long de l'année scolaire, l'élève devra, aussi, acquérir une sorte de compétences transversales qui l'aideront dans sa vie quotidienne a et en dehors de l'école.

3.1.2.5- Colonnes n°5, 6 et 8 : grammaire, conjugaison et vocabulaire

Chaque séquence est *systématiquement* accompagnée de leçons de grammaire et de conjugaison. Chaque leçon de grammaire/conjugaison répond au processus schématisé comme suit :

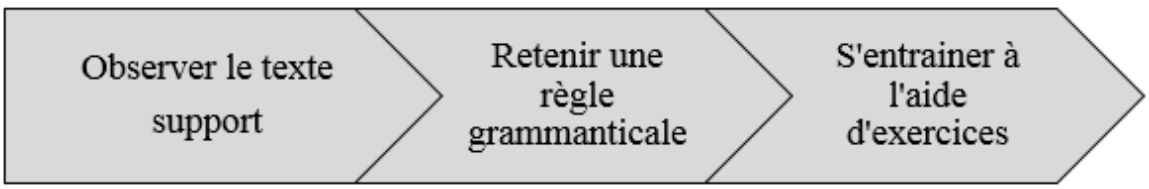


Figure 26 : Processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire/conjugaison dans le manuel de L1

Par ailleurs, de la page 189 à la page 191 du manuel scolaire de L1, des fiches de conjugaison de verbes *irréguliers* sont mises à la disposition de l'élève.

Pour le vocabulaire, par contre, l'élève doit apprendre à s'aider du *dictionnaire.* Ce qui permettra, par la suite, un enrichissement et un renforcement du vocabulaire de l'élève en L1.

3.1.2.7- Colonne n°7 : lecture suivie et dirigée de textes authentiques

Cette rubrique du manuel permet à l'élève de découvrir des textes *authentiques* historiques, politiques ou autres qui lui permettent d'enrichir ses connaissances dans différents domaines. Cette séquence de lecture suivie et dirigée intervient à la fin de chaque projet. Les intitulés des textes en question sont traduits dans le tableau ci-dessous :

Tableau 33 : Les textes authentiques dans le manuels scolaire de L1

N° du projet	Intitulé du texte authentique
N°1	*Extrait de la charte universelle des droits de l'Homme*
N°2	*Extrait de l'agrément de l'association caritative « Amine »*
N°3	*« La police et son rôle » extrait d'une encyclopédie*
N°4	*« L'eau est une richesse » extrait d'un article*
N°5	*« Les palais d'Alger » Extrait d'une revue touristique*
N°6	*« Les jeux de poids et de force dans l'histoire musulmane »*
N°7	*« La Comète de Halley » extrait d'un ouvrage spécialisé*
N°8	*« Les films cinématographiques » Extrait d'une encyclopédie*
N°9	*À la découverte de « L'art islamique et l'art de la porcelaine »*
N°10	*À la découverte du « palais rouge » en Andalousie*

3.1.2.8- Colonne n°09 : Récitation(s)

La dernière rubrique, avant la fiche d'évaluation, dans chaque projet est celle de la *récitation.* L'élève appréciera la découverte, la lecture et la mémorisation de récitations diverses toujours en lien avec la thématique générale du projet étudié. Ces récitations sont au nombre de dix (10) et achèvent le projet.

Après avoir décrit les contenus du manuel scolaire de L1, nous attarderons maintenant sur la description de la structure d'un projet et d'une séquence en passant par une étude iconographique. Cette étude nous permettre de vérifier si les images/photos présentes dans le projet sont en adéquation avec son thème.

3.1.3- Quelques mots destinés à l'élève de 5e AP

Après avoir vu l'organisation des contenus dans ce manuel scolaire, les auteurs et éditeurs de celui-ci adressent à l'élève de 5e AP quelques mots à travers lesquels ils lui décriront et dicteront les grandes lignes de ce manuel.

En effet, l'élève :

- lira de belles histoires fondées sur l'amour et la paix ;
- lira des textes de découvertes en tout genre ;
- fera la connaissance de grands aventuriers ;
- écrira des textes de différents types.

Enfin, ces quelques lignes s'achèvent sur une *invitation* à découvrir le manuel scolaire.

Nous constatons donc que le manuel, à travers ces quelques lignes, compose une sorte d'introduction écrite avec les mots que l'élève de 5e AP peut comprendre. Une annonce des textes (avec leurs intitulés) est faite de manière à donner à cet élève un avant-goût de ce qui l'attend. Aussi remarquons-nous dans cette introduction une dominance écrite voire une absence totale de l'oral[69]dans ledit manuel scolaire.

3.1.4- Description de la structure du manuel et analyse iconographique

Comme cité plus haut, le manuel scolaire suit les fondements de la pédagogie du projet.[70] De ce fait il s'organise en projet et en séquences pédagogiques que nous nous proposons de décortiquer dans les deux points qui suivent. Chronologiquement, nous commencerons par la description et l'analyse de la structure du projet ainsi que celles de la séquence et enfin, nous nous intéresserons à la place de l'image dans le projet pédagogique.

3.1.4.1- Présentation et structure du projet et de la séquence dans le manuel scolaire de L1

- Le projet

Le projet dans le manuel scolaire de L1, est composé de deux éléments :

1- les pages de garde des projets ;
2- les séquences du projet ;

69 Nous reviendrons sur la place accordée à l'oral et à l'écrit plus bas dans notre texte.
70 Que nous avons déf*in*ie dans la description du programme de L2.

Tous les projets sont dotés d'une page de garde (voir fig.27) destinée à l'élève où y sont mentionnés les objectifs à atteindre dans ledit projet.

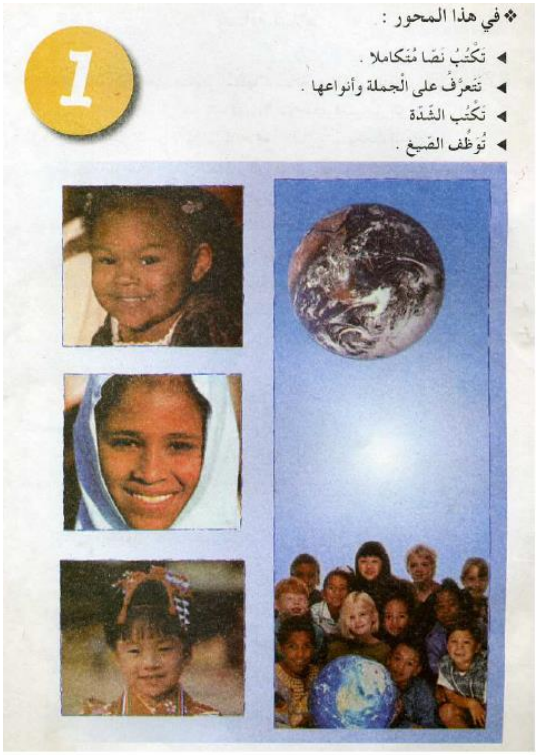


Figure 27 : La page de garde du projet n°1

Nous remarquons dans la page de garde du projet n°1 la présence du numéro « *1* » qui fait référence au numéro du projet ainsi que celle de photos. Ce qui nous semble à la fois intelligent et anormal c'est l'absence d'intitulé du projet ou de celui du thème général. Nous avons employé le terme d'*intelligent* car l'absence d'intitulés pousse l'élève à user de stratégies et à formuler des hypothèses de sens en fonction des photos vues sur cette première page. Aussi, rappelons-le, le thème général de ce projet est la découverte de *valeurs humaines (solidarité, entraide, don, ...)* et l'élève doit le deviner à travers les photos (sur lesquelles nous reviendrons dans le point suivant).

La structure des pages de garde est presque identique dans tous les projets. Pour rendre compte de la similarité ou de la différence voici, dans le tableau ci-dessous, la description formelle des 10 pages de garde présentes dans le manuel scolaire :

Tableau 34 : Structure formelle des pages de garde des 10 projets dans le manuels scolaire de L1

PROJET N°	PRÉSENCE D'UNE PAGE DE GARDE		COULEUR DU PROJET	PRÉSENCE D'IMAGES/PHOTOS		MENTION DU THÈME OU DE L'INTITULÉ DU PROJET	
	OUI	NON		OUI	NON	OUI	NON
01	✓		**BLANC**	✓			✓
02	✓		**VIOLET**	✓		✓	
03	✓		**ROSE**	✓			✓
04	✓		**BLEU**	✓			✓
05	✓		**ORANGÉ**	✓			✓
06	✓		**BLEU**	✓			✓
07	✓		**VERT**	✓			✓
08	✓		**ROUGE**	✓			✓
09	✓		**ORANGE**	✓			✓
10	✓		**VERT**	✓			✓

Comme le montre le tableau ci-dessus, tous les projets sont formellement structurés de la même manière. La présence d'une page de garde au début de chaque projet pédagogique donne un aspect de « *découverte* » ressemblant à un exposé.

Les couleurs choisies sont vives et attrayantes ; les images (sur lesquelles nous reviendrons plus tard) sont en lien avec le thème général du projet et laissent l'élève formuler ses propres hypothèses de sens autour du projet à entamer. Tous les projets sont donc dotés d'images sensées induire l'élève vers une thématique bien précise – une thématique liée à un projet pédagogique, à des objectifs éducatifs et didactiques et à des valeurs morales à inculquer. –

Seul un projet (ou une page de garde) mentionne implicitement et graphiquement le thème général sélectionné. Il s'agit, comme mentionné dans le tableau 34, du projet n°02.

En effet, la page de garde du deuxième projet nous laisse apprécier la présence d'images, de couleurs, d'objectifs à atteindre et d'un *intitulé* ou d'un élément qui induit le lecteur vers le thème du projet (qui est : *Les relations sociales*). La présence de cet élément orthographié nous semble importante pour *guider* la formulation d'hypothèses à travers les images observées. Seules, l'élève ne les comprendrait peut-être pas comme il le faudrait (voir fig. 28) :

Traduction : « *Association de solidarité et de soutien aux enfants malades* »

Figure 28 : Page de garde du projet n°2

Sans cette trace écrite, nous pourrions interpréter les photos observables sur la page de garde comme étant ou représentant des enfants peut-être dans une cours d'école, ou dans un atelier ou encore dans une classe. Rien ne laisse envisager qu'il s'agit d'enfants atteints de maladies. Seul le titre nous donne une indication et réoriente les hypothèses dans le sens désiré par les concepteurs du manuel scolaire.

Outre l'aspect formel (presque identique) les pages de garde aident l'élève à savoir dans quelle direction aller, ce qu'il doit faire ou apprendre durant ce projet. En d'autres termes, les objectifs à atteindre dans les projets sont explicitement rédigés sur les pages de garde. Par ailleurs, remarquons-nous aussi un équilibre presque parfait dans le nombre de pages consacré à chaque projet (Voir le tableau 35).

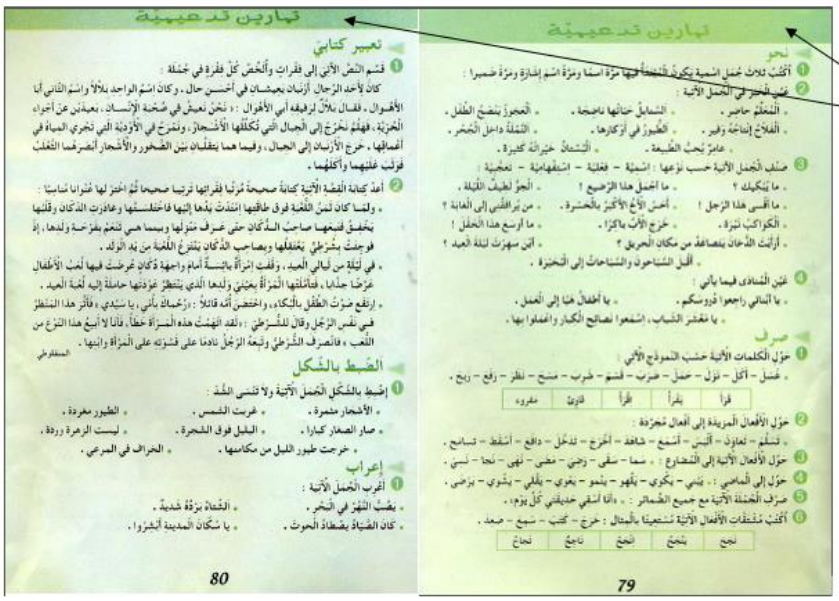
Tableau 35 : Objectifs à atteindre dans les 10 projets du manuel scolaire de L1

Projet N°	Objectifs du projet	Nombre de pages/projet
01	- Rédiger un texte en respectant les règles de l'écriture ; - Découvrir les types de phrases ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points de langue.	**17 pages**
02	- Rédiger une conte ou une histoire et décrivant le personnage principal ; - Découvrir la phrase nominale ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points de langue.	**17 pages**
03	- Rédiger/raconter une histoire dans laquelle tu exprimeras tes sentiments ; - Découvrir et utiliser les différents types de phrases ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points de langue.	**17 pages**
04	- Résumer un texte ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**15+02 pages**
05	- Rédiger un texte en décrivant l'espace où se déroule l'histoire ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**17 pages**
06	- Rédiger un texte explicatif ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**17 pages**
07	- Réaliser une fiche bibliographique ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**19+02 pages**
08	- Réaliser une affiche publicitaire ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**17 pages**
09	- Rédiger une notice/une recette ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**13 pages**
10	- Raconter une aventure/une excursion/un voyage en utilisant le pronom personnel « *je* » ; - Découvrir et utiliser de nouveaux points grammaticaux.	**15+02 pages**

Le tableau ci-dessus démontre que :

- Du point de vu des objectifs, le manuel scolaire de L1 offre une formation pédagogique et éducative diversifiée axée sur les textes (approche textuelle) mais aussi sur la grammaire (chaque projet propose la découverte et l'utilisation de divers points de langue) ;
- Aussi remarquons-nous la dominance de la compétence écrite. En premier objectif, la majorité des projets mentionne les termes de « *rédiger* » et « *résumer* » ; le tout lié à une thématique générale et à des textes de diverses origines et de différents types. Seul, le dernier projet mentionne en premier objectif le terme « *raconter* » qui pourrait donc faire référence à une éventuelle activité orale[223].
- Du point de vue de l'équilibre des projets en termes de nombre de pages, nous constatons que la majorité des projets est composé de/en 17 pages. Seuls les 4e, 7e, 9e et 10e projets sont différents de ce point de vue. Le 4e projet intervient logiquement à la fin du 1e trimestre de l'année scolaire, c'est-à-dire durant les deux premières semaines de décembre (juste avant les vacances) ou au début janvier. Donc ce projet se trouve légèrement plus court que les trois précédents. En outre, la mention de « *15+02* » signifie la présence de deux pages en plus réservées à des activités supplémentaires qui englobent l'ensemble des quatre premiers projets étudiés (voir fig.29) :

223 Nous reviendrons sur cet aspect en analysant dans les po*in*ts qui suivent la place de l'oral et de l'écrit dans le manuel scolaire de L1.



Traduction : « *Activités supplémentaire / de consolidation.* »

Figure 29 : Exemple de pages d'activités supplémentaires/de consolidation

- Le 7e projet est légèrement plus volumineux que les autres (19 pages) et s'achève comme le 4e par les deux pages d'activités de consolidation des savoirs vus et appris dans les 5e, 6e et 7e projets) ;
- Le 9e projet est quant à lui le plus léger. Il ne contient que 13 pages. Ce léger déséquilibre est sans doute occasionné par l'approche des examens de fin d'année ;
- Enfin, le 10e projet est constitué de 15 pages de savoirs, de lecture et de rédaction et s'achève comme les 4e et 7e projets avec les deux pages d'activités de consolidation et de révision.

Chaque projet est composé de 02 ou 03 séquences (voir tableau 31). Toutes les séquences répondent à la même structure formelle. Nous allons donc étudier la structure d'une séquence type que nous avons aléatoirement choisie.

- La séquence

Après observation du manuel scolaire de 5e AP et de tous les projets, nous avons constaté que la structure des séquences composant les projets est identique. Pour permettre la description et l'analyse de cette dernière (la séquence) nous avons choisi de travailler sur le 1e projet en guise d'exemple. Pour se faire, nous décrirons et analyserons dans l'ordre :

- la place attribuée à chaque élément composant la 1e séquence du projet sélectionné ;
- la place du projet écrit ;
- la place de la lecture suivie et dirigée et de la récitation ;
- la fiche d' (auto)évaluation.

- À première vue, nous remarquons que les séquences ne contiennent ni numéro ni intitulé (voir fig. 30) seul le titre d'un texte marque le début de la séquence. Nous comprenons donc que la lecture/compréhension constitue la première étape dans la séquence. Ceci nous renvoie aux principes de l'approche textuelle clairement définie et mentionnée dans la préface du manuel. Chaque texte est suivi d'une « *interaction avec le texte* » (voir fig. 31) où l'élève doit :
  - comprendre certains termes qui lui sont peut-être inconnus ;
  - répondre à des questions de compréhension ;
  - s'exprimer (oralement ou à l'écrit) autour d'un thème imposé.

Figure 30 : Début d'une séquence pédagogique (étape 1)

Figure 31 : *Interaction* avec le texte lu et compréhension (étape 1- suite)

- La séquence se poursuit et laisse place aux notions grammaticales et lexicales. En effet, la deuxième étape d'une séquence représente l'*observation*, la *découverte* et l'*utilisation* de nouvelles notions en grammaire et en conjugaison.

  Nous parlons *d'observation* et de *découverte* car l'élève se retrouve en situation d'observation d'un *texte support* qui servira à extraire une règle grammaticale ou de conjugaison (voir fig. 32, p. 308).

  La mention *« je retiens »* est explicite et met en relief (avec un jeu de couleurs) ce qu'il y a à retenir comme règle(s) grammaticales. Le jeu de couleurs permet à l'élève de repérer les éléments principaux de la leçon et donc favorise une mémorisation visuelle. Ainsi, l'utilisation des couleurs dans cette rubrique enclenche une stratégie d'apprentissage et de révision qui permettra, à long terme, à l'élève de sélectionner et de retenir l'essentiel.

  Enfin, une activité de systématisation est proposée à l'élève de manière à utiliser ce nouveau savoir grammatical.

Figure 32 : Apprentissage de la grammaire : méthode (étape 2)

- La troisième étape de la séquence est réservée au renforcement lexical et à l'enrichissement du vocabulaire. Dans un premier temps, cette étape répond, comme pour la précédente, à trois phases : *observation, mémorisation et systématisation (entrainement).* L'élève doit observer des énoncés et des items pour ensuite repérer un phénomène lexical et arriver à la mémorisation d'une règle. Comme dans la précédente étape, un jeu de couleurs est mis en place pour faciliter à l'œil de l'élève le repérage des éléments les plus importants.

  Dans un second et dernier temps, cette étape se solde par la rubrique «*j'enrichi mon vocabulaire* ». Cette dernière tend à instaurer chez l'élève le recours régulier voire systématique au dictionnaire pour définir tel ou tel autre terme. Ainsi, les activités proposées dans cette rubrique s'effectuent à l'aide du dictionnaire (voir fig. 33).

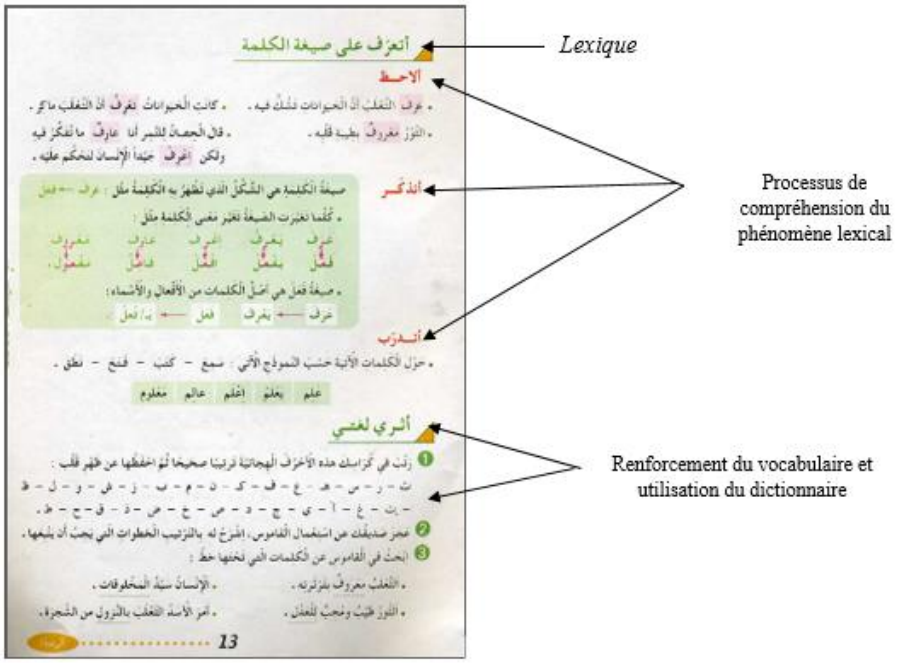


Figure 33 : Enseignement/apprentissage du lexique et du vocabulaire (étape 3)

Après les trois séquences (identiques dans la structure et la méthode), le projet pédagogique s'achève en trois étapes :

1- Réaliser et *auto-évaluer* le projet *écrit* (Fig. 34)

Figure 34 : Le projet écrit à réaliser

À travers la figure ci-dessus nous comprenons que l'élève doit réaliser un projet dit « *écrit* » tout en respectant le modèle donné en encadré dans le manuel. Une fois réalisé, ce projet doit être évalué par l'élève lui-même grâce à une grille

d'évaluation disponible dans le manuel. Cette grille est composée de différents critères représentant les différentes leçons de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire vu tout au long dudit projet. Ainsi l'élève ayant répondu par le positif à 7 questions/consignes sur les huit posées aura réalisé un bon projet ;

Par contre s'il obtient 4 réponses négatives, il doit, selon le manuel, revenir en arrière et corriger ses erreurs. Cette méthode est certes nouvelle dans l'éducation nationale algérienne mais peut porter ses fruits dans la mesure où l'élève apprend à avancer et à se remettre en question. Donc ce procédé d'auto-évaluation le *motive.*

2- La découverte d'un *texte authentique* (Fig. 35) et d'une *récitation* (Fig. 36)

Après avoir réalisé le projet écrit, l'élève aura à *découvrir, lire et comprendre* un texte *authentique*. Cette référence *explicite* à l'authenticité d'un document nous amène à la conclusion que les textes de lecture (début de séquences) sont peut-être authentiques mais *adaptés.* Cette étape de lecture suivie et dirigée n'est soldée que par des questions de compréhension auxquelles l'élève devra répondre.

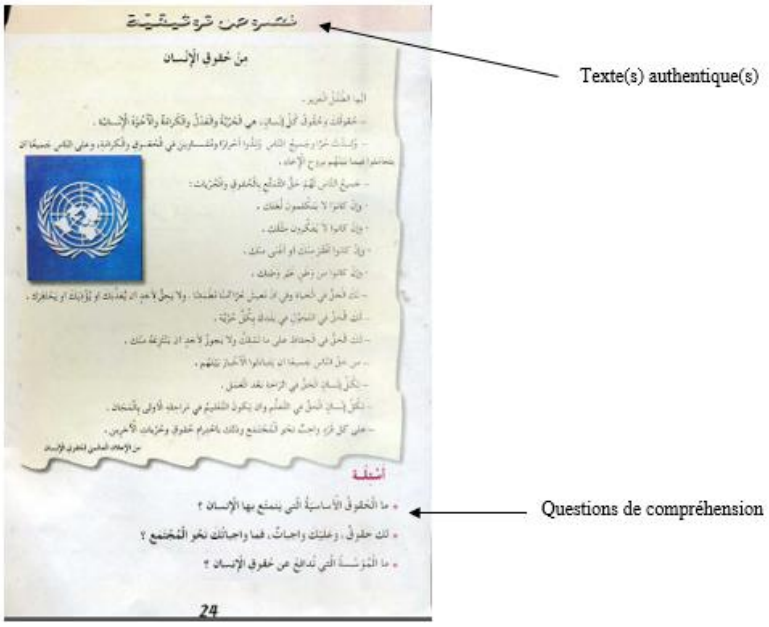


Figure 35: Lecture suivie et dirigée d'un texte authentique

Suite au texte authentique, l'élève pourra apprécier une récitation (une comptine ou un poème). L'enseignant pourrait demander aux élèves de la mémoriser pour la réciter lors d'une composition ou d'un devoir surveillé.

À travers celle-ci, l'élève sera face à un autre type d'écriture répondant à d'autres règles de rédaction. En plus de respecter la ponctuation, il devra apprendre à respecter le rythme et l'intonation ascendante, descendante ou plate qu'exige ce genre de texte.

Figure 36 : La récitation

3- La *révision* et l'*auto-évaluation* des savoirs et connaissances (Fig. 37).

En dernier lieu intervient une évaluation globale des apprentissages. Cette évaluation ou auto-évaluation permet à l'élève de s'autoévaluer et de réviser ses connaissances et ses apprentissages tout au long du projet suivi et réalisé. Cette évaluation s'effectue grâce à une grille constituée de questions et d'exercices de différents ordres :

- la lecture et la compréhension des textes proposés lors du projet ;
- la maîtrise des notions de grammaire et de conjugaison proposées ;
- le renforcement lexical et du vocabulaire.

Nous remarquons ainsi que l'évaluation « *bilan* » retrace la structure des séquences pédagogiques.

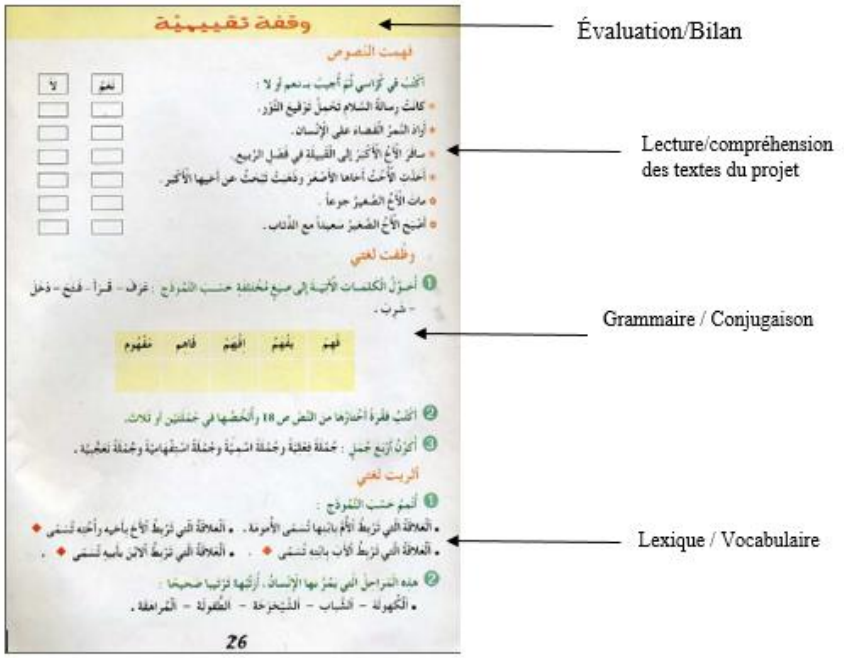


Figure 37 : Évaluation / Bilan du projet

Tout au long de notre description et notre analyse du projet et de la séquence pédagogiques, nous avons plusieurs fois fait allusion à la présence de photos, d'images, de dessins et de couleurs. Pour observer cela de plus près, nous allons présentement nous intéresser au contenu iconographique du manuel scolaire de L1.

3.1.4.2. Place de l'image et de l'icône dans les projets du manuel scolaire de L1

Le manuel scolaire de L1 est agréable à lire et à regarder. Les couleurs utilisées dans ce manuel, donnent au lecteur (l'élève) une impression de légèreté et d'espace. Aussi, avons-nous remarqué une certaine diversité iconographique : nous trouvons dans le manuel scolaire de L1 des photos, des dessins, des images et des couleurs vives. Pour en donner l'exemple, nous avons choisi de présenter des éléments du manuel tout en les analysant. Dans un premier temps nous analyserons quelques images et photos présentent sur les pages de garde ; dans un second temps nous analyserons celles qui accompagnent les textes (adaptés et authentiques) et les récitations.

- *Les images dans les pages de garde des projets*

  Nous avons précédemment pris connaissance du fait que non seulement chaque projet commence par une page de garde mais que celle-ci est composée à 80% d'images et de photos. Ces dernières sont censées orienter l'élève dans la formulation d'hypothèse de sens pour découvrir le thème général du projet et

tout ce qu'il véhicule en savoirs et valeurs morales. Notre objectifs ici est de voir si ces images aident l'élève dans son processus de compréhension et de déduction ou, au contraire, l'induisent en erreur. Voici, ci-dessous, les résultats obtenus :

Tableau 36: Grille d'observation iconographique

PROJET/PAGE DE GARDE N°	PRÉSENCE D'IMAGES		TYPE(S) D'IMAGES		NOMBRE D'IMAGES	ORIENTENT VERS LE THÈME DU PROJET	
	OUI	*NON*	*PHOTOS*	*DESSINS*		*OUI*	*NON*
01	✓		✓		**04**		✓
02	✓		✓		**04**	✓	
03	✓		✓		**04**	✓	
04	✓		✓		**04**	✓	
05	✓		✓		**04**	✓	
06	✓		✓		**04**	✓	
07	✓		✓		**04**	✓	
08	✓		✓		**04**	✓	
09	✓		✓		**04**	✓	
10	✓		✓		**04**		✓

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur plusieurs éléments (voir Fig. 38) que nous allons expliciter ci-dessous en plusieurs points :

- Nous remarquons d'abord que toutes les pages de gardes du manuel sont agrémentées d'images, plus précisément de photos. Cette dernière précision donne un aspect authentique au manuel. Un dessin pouvant être le fruit d'une imagination, la photo, elle, est une sorte d'immortalisation de la réalité ;

- Ensuite, toutes les photos jointes aux pages de garde des projets pédagogiques sont au nombre de 04. Un hasard ou une volonté des auteurs à équilibrer le plus parfaitement possible le manuel (en nombre de pages et de photos) ;

Figure 38 : Photos des pages de garde des différents projets du manuel scolaire de L1

- Aussi, comme le démontrent les éléments ci-dessus, toutes les photos orientent le jeune lecteur (l'élève) vers le thème général du projet sauf deux qui nous semblent ambigües : il s'agit des pages de garde des projets 01 et 10. La page de garde du projet n°1 offre des photos d'enfants de différentes origines ainsi que celle du globe terrestre. Or la thématique générale est celle *des valeurs humaines.* Il nous semble donc difficile d'aboutir à cette thématique à partie de ces photos. Le cas des photos observées sur la page de garde du projet 10 est similaire mais quelque peu différent. En fait, sur ladite page de garde nous voyons les photos de différents moyens de transports. Or, le thème général est celui *des voyages et de l'aventure*. Il est cependant vrai que pour voyager, on emprunte l'un de ces moyens. L'orientation vers la thématique du projet peut aboutir en fonction des élèves et de leurs connaissances antérieures. En d'autres termes, la relation entre ces photos et le thème général n'est pas directement observable.

Nous venons de voir l'impact des images et des photos au début des projets, qu'en est-il en leur sein ?

- *Des images et des textes*

Dans le tableau ci-dessous, nous avons analysé, d'un point de vue iconographique et à titre d'exemple, les trois premiers projets :

Tableau 37 : Des textes et des images

PROJET N°	TEXTE N°	PRÉSENCE D'IMAGES		TYPE(S) D'IMAGES			EN ADÉQUATION AVEC LE TEXTE	
		OUI	*NON*	*PHOTOS*	*DESSINS*	*SIGLE/SYMBOLE*	*OUI*	*NON*
01	01	✓			✓		✓	
	02	✓			✓		✓	
	03	✓			✓		✓	
	04	✓				✓	✓	
	05	✓			✓		✓	
02	01	✓			✓		✓	
	02	✓			✓		✓	
	03	✓			✓		✓	
	04	✓		✓	✓		✓	

	05	✔			✔		✔	
03	**01**	✔			✔		✔	
	02	✔			✔		✔	
	03	✔			✔			
	04	✔		✔				
	05	✔			✔			

Le tableau n°37 nous renseigne quant à la nature et l'adéquation des images dans et avec les textes proposés dans les trois premiers projets.

Ainsi, nous remarquons que tous les textes présents dans le manuel scolaire de L1 sont accompagnés d'images. Ces dernières sont de diverses natures :

- les textes-supports (textes n° 01, 02 et 03) aux séances de compréhension écrite sont tous accompagnés de *dessins* en adéquation *partielle* avec les textes proposés. Nous parlons d'adéquation partielle dans la mesure où le lecteur ne comprend ces images (dessins) qu'après la lecture du texte. En d'autres termes, les images illustrent le sens du texte mais ne permettent pas à l'élève de construire du sens avant cette lecture ;
- les textes authentiques (texte n°04) sont accompagnés d'images de nature *authentique.* C'est-à-dire des *photos* et/ou des *symboles.* Le texte n°4 du 1e projet, par exemple, est un extrait de la charte des droits de l'homme et est accompagnée du sigle reconnu universellement :

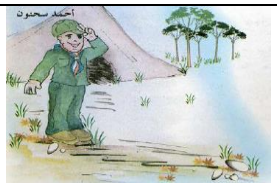
Figure 39 : Les images dans les textes authentiques (Texte 4 - projet 1)

Les autres textes authentiques sont aussi accompagnés de sigles, symboles ou photos qui aident et orientent l'élève dans sa compréhension du texte et son ralliement à la réalité.

- les textes n°05 renvoient tous à des *récitations*. Ces dernières sont toutes accompagnées de dessins en adéquation *totale* avec les textes. Nous parlons d'adéquation *totale* par opposition à l'adéquation *partielle* des textes (01, 02 et 03). En

effet, les dessins qui accompagnent les récitations permettent à l'élève et à différents lecteurs de comprendre de quoi parle la récitation :

Tableau 38: Les récitations présentes dans le manuel d'arabe

INTITULÉ DES RÉCITATIONS	*« LE RENARD DÉGUISÉ »*	*« LA FOURMI »*	*« LE SCOUT »*
IMAGES PRÉSENTES			

Nous constatons donc que l'image à une certaine importance dans le manuel scolaire de L1. Son rôle principal est d'aider l'élève à comprendre des textes (authentiques ou adaptés). La compréhension écrite étant l'une des composantes de la *compétence écrite*, nous nous interrogeons sur la place qu'occupe cette compétence dans le manuel scolaire.

3.1.5- Place de la compétence écrite dans le manuel

L'ayant compris, toutes les séquences pédagogiques débutent par la séance de *compréhension écrite* et s'achèvent par celle de *lecture suivie et dirigée* ainsi que celle de *récitation* ; les séances de grammaire/conjugaison sont expliquées à l'aide de *textes-supports* et, enfin, le projet s'achève sur un *projet écrit.* Nous remarquons donc que la compétence écrite est largement représentée – et importante – dans le manuel scolaire de L1. Les auteurs de ce manuel l'ont annoncé en introduction : *l'approche textuelle est au centre de ce manuel*.

À titre illustratif, nous allons nous pencher sur les trois séquences du projet 1 dans le manuel.

3.1.5.1- La compréhension écrite dans le manuel

Tous les projets sont constitués de 02 ou 03 séquences, elles commencent toutes par la séance de compréhension de l'écrit. Le texte (de types et de natures divers) sont :

- tantôt support à la séance de compréhension écrite ;
- tantôt support aux séances de grammaire/conjugaison et vocabulaire ;
- tantôt support aux séances de découvertes (lecture suivie et dirigée et récitations).

Par ailleurs, la diversité des types et des natures de textes sont aussi en lien avec les projets et leurs objectifs. Dans le tableau suivant, nous avons répertorié les textes présents dans le 1e projet :

Tableau 39 : La compréhension écrite dans le projet 1 du manuel scolaire de L1 : les textes sélectionnés

Séquence	Texte n°/page	Type de texte	Nature
01	01/ pp.10-11	Narratif	Texte adapté
	02/ p. 12	Narratif	texte fabriqué
02	01 / pp. 14-15	Narratif	Texte adapté
	02/ p. 16	Narratif	texte fabriqué
03	01/ p. 18-19	Narratif	Texte adapté
	02/ p. 20	Narratif	texte fabriqué
Lecture suivie et dirigée	p. 24	Exhortatif	Texte authentique
Récitation	p. 25	Poème	Texte authentique

À travers ce tableau, nous constatons :

- l'équilibre dans le nombre de pages consacrées au texte support de chaque séquence. C'est-à-dire que les textes sélectionnés sont de longueur plus ou moins identiques ;
- le choix du texte narratif par excellence a été opéré. Ce choix est en lien direct avec l'intitulé du projet n°1 (*rédiger un conte/histoire)* ;
- la nature des textes varie entre *adaptée* et *authentique.* Les textes *adaptés* sont tous des traductions faites pour les besoins du projet. Par contre, les textes *authentiques* sont placés sous le signe de la découverte.
- les textes utilisés pour les séances de grammaire/conjugaison sont tous, à notre avis, des textes *fabriqués* pour les besoins de la leçon en question.

Les questions de compréhension sont de type *direct* et leur nombre varie entre 05 et 06 questions ciblant le contenu du texte lu.

La séance de compréhension écrite sert, aussi, de passerelle vers la séance d'expression ainsi que celle de réalisation du projet écrit.

3.1.5.2- La production écrite dans le manuel

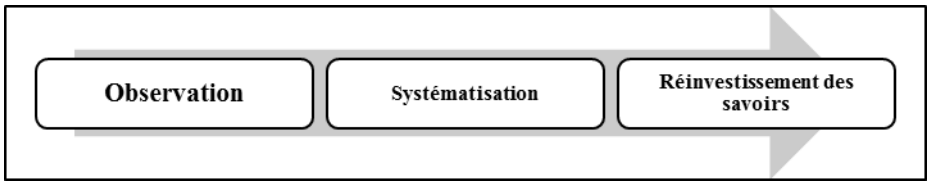
Dans ce manuel nous remarquons que, juxtaposée aux séances de compréhension et de grammaire, des séances d'expression écrite (ou orale) et de réalisation du projet final (écrit) y sont prévues.

Le projet final – *rédiger un conte/histoire* – est qualifié d'écrit. Dans le projet 1, deux pages lui sont consacrées. Ce projet final (et écrit) répond à la structure suivante :

1- lire un conte ;

2- répondre à des questions de compréhension qui ciblent la structure du conte (espace, temps et parties (phase initiale- les évènements- phase de dénouement) ;

3- s
,



exercer à réordonner les parties d'une histoire ;

4- réaliser le projet en écrivant un histoire/conte en respectant les différentes étapes et phases.

Figure 40 : Processus suivi pour la réalisation du projet

Nous constatons donc que l'élève, à travers les trois (03) séquences du projet 1, est progressivement amené vers la réalisation du projet. Il commence par découvrir des contes et leur structure puis s'exerce en réinvestissant les leçons de grammaire/conjugaisons et de vocabulaire. Enfin, il réalise le projet. Cette enchainement, répond à un processus ou une stratégie mis en place par les auteurs du manuel que nous schématisons en figure 40. Ce processus, ainsi établi, nous rappelle celui respecté pour l'apprentissage de la grammaire/

Les séances d'*expression*, quant à elles, sont toutes liées aux textes précédemment lus en compréhension. Ce terme *expression* cible à la fois l'oral et l'écrit que nous pouvons identifier à travers les consignes données à l'élève (Voir tableau 40) :

Tableau 40 : La compétence écrite dans le projet 1 du manuel scolaire : l'expression

Séquence n°	Séance d'expression n°	Consignes
01	**01**	- Imagine un dialogue de paix entre l'Humain et l'Animal ; - Rédigez, en groupe, une lettre de paix aux enfants du monde entier.
02	**02**	- Si tu étais à la place du frère ainé, comment aurais-tu réagit ? et pourquoi ? - Résume le texte lu en compréhension et soumets-le à ton camarade pour qu'il te donne son avis.
03	**03**	- Propose une fin différente à l'histoire lue. Et

		compares ta version à celles de tes camarades. - Tu connais surement une histoire similaire à celle que tu as lue. Raconte-la à tes camarades.

À travers ce tableau, nous comprenons que le choix d'intituler cette rubrique ou séance « *expression* ou *je m'exprime* » sans les mentions *orale (ment) / (à l') écrite* est en fait voulu par les auteurs du manuel. Il s'agit d'un manuel axé sur l'approche par les compétences qui, selon l'introduction, ne favorise pas la séparation de ces compétences. Donc l'élève aura à s'exprimer à l'écrit et à l'oral. Ainsi, toutes les consignes débutant par « *rédiger, résumer ...* » concernent l'expression écrite ; les consignes débutant par « *raconter ; dialoguer ; ...* » concernent l'expression orale.

Dans le manuel de L1, une importance certaine est accordée à la compétence écrite mais le *mixage* des compétence nous amène à nous interroger sur l'éventuelle présence ou place de l'oral dans le manuel scolaire de L1 de 5e AP.

3.1.6- Place de la compétence orale dans le manuel scolaire

Comme nous l'avons déjà cité plus haut dans notre discours, l'oral est présent dans sa dimension expressive. En effet, aucune allusion n'est faite à la composante de « *compréhension* ».

L'élève est amené à parler et à dialoguer à la fin de chaque séance de compréhension écrite. Cette activité est parallèle à une activité d'expression écrite. Ainsi l'élève est contraint à réfléchir et à s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

L'oral, aussi important soit-il dans le programme de L1 en 5e AP, se voit accorder une place limité et infime dans le manuel scolaire. Cependant, si l'on en croit les discours des enseignants interrogés lors de nos entretiens (p. 347), des activités orales sont mises en place en classe. C'est ce que nous vérifierons dans notre chapitre réservé aux observations de classes (p. 399).

En conclusion, il nous semble important de dire que ce manuel scolaire est bien structuré et nous offre une vue didactique et pédagogique complète. Par ailleurs, et à part la question liée à l'oral, le manuel scolaire se rapproche des directives du programme scolaire ainsi que du document d'accompagnement au programme de 5e AP. Les principes méthodologiques et pédagogiques sont scrupuleusement suivis ; les textes choisis, les images composant les séquences sont en adéquation avec les projets que

l'élève doit réaliser. Ce dernier est guidé dans sa compréhension et est invité à créer et utiliser de nouvelles stratégies de compréhension et d'expression (plus écrite qu'orale).

L'absence de l'oral n'est cependant pas à déplorer, car l'oral n'est pas une activité écrite et donc n'a pas sa place dans un manuel. Les consignes données lors des séances d'expression sont écrite mais l'élève doit écouter et parler tout en étant indépendant de son manuel.

Voyons maintenant, qu'en est-il du manuel scolaire de L2. Est-il en adéquation avec le programme et son document d'accompagnement ?

3.2- Le manuel scolaire de L2

Rappelons que le manuel scolaire de français de 05ème année primaire pour l'année scolaire 2011-2012 est présenté en un seul volume de 144 pages (table des matières incluse).

3.2.1- La préface

Après la présentation de la couverture, nous ouvrons le livre est nous trouvons la préface (p.03). Celle-ci est assez difficile à lire car le code de couleur employé rend la lecture mal aisée. Cette préface mentionne, d'une part, – de manière implicite – les objectifs du manuel et, d'autre part, - de manière explicite les compétences à mettre en œuvre lors de la 5e AP :

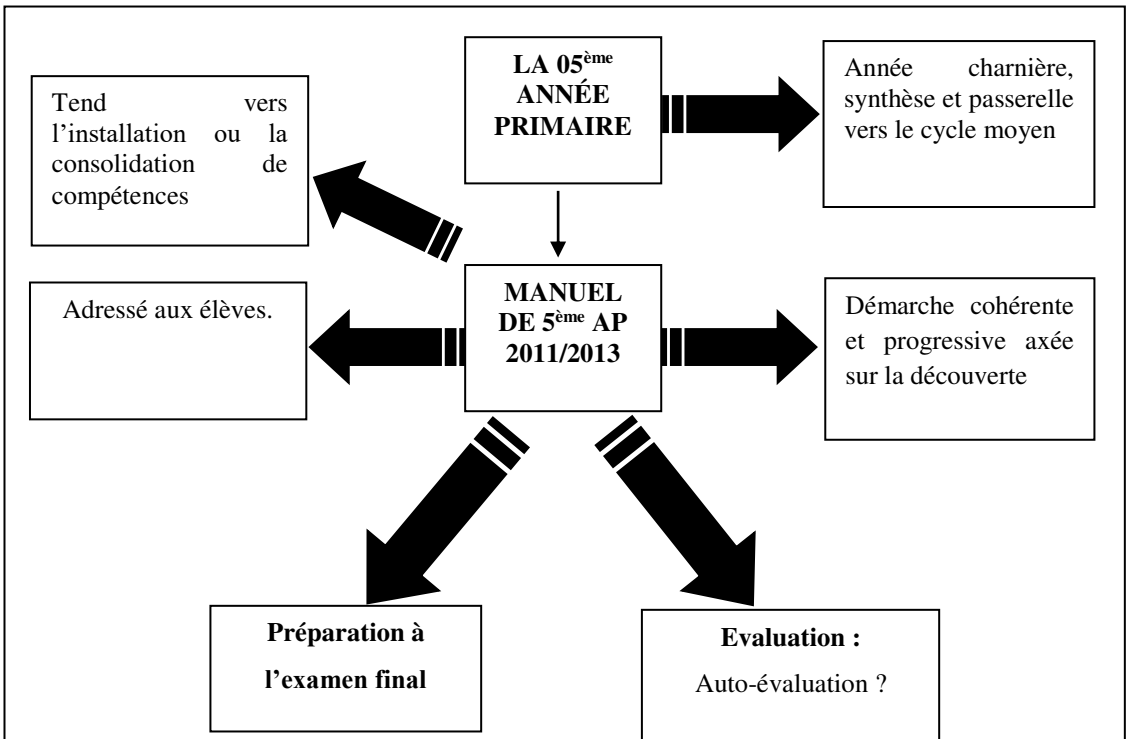
> *« Bienvenu en 5e AP.*
> *Te voilà en 5e AP avec un nouveau manuel scolaire. Il te permettra de consolider ce que tu as appris en 4e AP et d'aller vers de nouvelles découvertes.*
> *Dans ce manuel, tu vas trouver des projets d'écriture que tu réaliseras grâce à une démarche cohérente et progressive.*
> *Ainsi, tu découvriras :*
> *- Des activités d'oral qui te permettront de t'exercer dans la communication orale.*
> *- Des activités de lecture qui t'aideront à accéder à la compréhension écrite à travers les différents types de textes : documentaire, narratif et prescriptif.*
> *- Des activités de fonctionnement de la langue qui te donneront l'occasion de découvrir la langue à travers des règles simples.*
> *- Des activités d'entrainement à la production écrite qui te permettront d'aller progressivement vers la maitrise de l'expression écrite.*
> *- Une évaluation à travers laquelle tu feras le point sur ce que tu as appris.*
> *- Une étude de texte qui t'aidera, dès le début de l'année, à te préparer à l'examen de fin de cycle primaire.*
> *- Une histoire longue.*
> *- Des poèmes pour découvrir un autre aspect de la langue.*

Ton manuel scolaire est accompagné d'un cahier d'activités dans lequel tu pourras t'exercer tout au long de l'année.
Bon courage et bonne année scolaire.

Les auteurs.»

Nous comprenons que (voir figure 41 ci-dessous) :

- cette préface est exclusivement destinée à un lecteur-élève (« *Bienvenu en 5e AP* ») ;
- la cinquième année est à la fois une année de « synthèse » (elle assure, d'une part, la continuité des enseignements et des acquis en français. Et, d'autre part, elle a pour fonction de consolider les enseignements de la 04ème AP).
- le manuel suit une démarche dite cohérente et progressive ;
- ce manuel prône la découverte en termes de compétences à installer ou à consolider :
    - l'oral (communication orale) ;
    - la lecture (compréhension et typologie de textes) ;
    - fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, lexique …etc.) ;
    - la production écrite qui a pour objectif d'amener l'élève à aller vers l'expression écrite ;
- une évaluation (auto-évaluation ?) des acquis ;
- une étude de textes qui vise la préparation à l'examen final ;
- une histoire longue ainsi que de la poésie. »



3.2.2- La table des matières

En observant la page n° 04 du manuel en question, nous constatons la présence de la table des matières étalée sur quatre pages (pages 04 à 07). Cette dernière est aménagée en tableaux – un tableau par page – qui contiennent :

a- Les différentes compétences à acquérir (orale, lecture et rédaction)

- Huit (08) colonnes principales (pages 04 – 05) :
  - une colonne qui renvoie aux projets ;
  - une colonne qui renvoie aux séquences ;
  - une colonne qui renvoie aux actes de paroles à maitriser ;
  - une colonne qui renvoie à la compétence orale ;
  - une colonne qui renvoie à la compétence de lecture ;
  - une colonne qui renvoie à la compétence écrite ;
  - une colonne qui renvoie à la lecture suivie ;
  - une colonne qui renvoie aux différentes récitations.
- Quatre lignes principales qui renvoient aux quatre projets pris en charge par ledit manuel. Chaque ligne principale se fractionne, à son tour, en trois autres lignes. Ces trois lignes représentent les séquences prévues dans le projet. Donc chaque projet se met en place à travers trois séquences[224].

b- Le fonctionnement de la langue et renforcement linguistique

- Six (06) colonnes principales (pages 06 – 07) :
  - une colonne qui renvoie aux projets ;
  - une colonne qui renvoie aux séquences ;
  - une colonne qui renvoie aux leçons de vocabulaire ;
  - une colonne qui renvoie aux leçons de grammaire ;
  - une colonne qui renvoie aux leçons de conjugaison ;
  - une colonne qui renvoie aux leçons d'orthographe ;
- Tous comme le premier tableau, quatre lignes sont clairement visibles : ces quatre lignes renvoient aux quatre différents projets à mettre en place durant la 5e année primaire. Dans la seconde colonne (réservée aux séquences) trois lignes se distinguent : ce sont les trois différentes séquences de chaque projet.

224 Nous reviendrons, par la suite, sur la présentation des projets et des lignes.

1- ***Le projet n°1 a pour thème : Faire connaitre des métiers ;***
2- ***Le projet n°2 a pour thème : Lire et écrire un conte ;***
3- ***Le projet n°3 a pour thème : Lire et écrire un texte documentaire ;***
4- ***Le projet n°4 a pour thème : Lire et écrire un texte prescriptif.***

Les quatre projets ont aussi des finalités bien distinctes les unes des autres et des objectifs assez variés (voir le tableau suivant) :

Tableau 41: Finalité et objectifs des projets proposés dans le manuel scolaire *2011/2013*

N° du projet	Thème du projet	Objectif (s)
01	**Les métiers**	Donner des informations et son opinion Initiation à l'argumentation
02	**Le conte**	Décrire des personnages, des animaux, des lieux / créer des dialogues Découvrir la structure du texte narratif
03	**Le documentaire**	Donner des informations Expliquer Découvrir la structure du texte documentaire
04	**Le conseil, le prescriptif**	Expliquer Donner des conseils / des ordres Découvrir la structure du texte prescriptif

À travers ce tableau, nous constatons que les projets ci-dessus cités ont un objectif commun à savoir celui de la découverte de la typologie de textes. En effet, nous retrouvons facilement les traces des textes :

- argumentatifs (donner et défendre son opinion) ;
- narratifs (le monde des personnages (description) et de la chronologie des évènements dans un récit) ;
- documentaires (expliquer et donner des informations sur des phénomènes) ;
- prescriptifs (donner des conseils ou des ordres à quelqu'un).

Par ailleurs, en lisant la table des matières (pages 05 – 06) nous percevons que les projets en question s'inscrivent dans des thèmes variés (différents métiers, différents contes à raconter, différents phénomènes à expliquer …etc.)

3.2.3- Le projet et la séquence

Toujours dans le cadre de la réforme pédagogique, ce manuel est le résultat d'une sorte de « réforme » de la réforme. En effet, cette version du manuel intervient sept ans après la réforme scolaire. Elle est reliée à la nouvelle mouture du programme d'enseignement du français au primaire algérien. Dans le cadre de notre recherche, nous allons justement présenter, dans un premier temps, les différents projets du point de vue structurel (*Cf.* 3.2.3.1) et, dans un second temps, nous présenterons les séquences (*Cf.* 3.2.3.2) qui meublent les projets du manuel scolaire. Dans un troisième et dernier temps nous nous intéresserons au côté iconographique (*Cf.* 3.2.3.3) que le manuel offre à l'élève (type (s) d'image(s) ou d'icône(s) ; degré (s) de correspondance de l'image avec les thèmes généraux des projets et des séquences et le rôle de l'image dans l'apprentissage des savoirs.

3.2.3.1- Présentation et structure des projets du manuel scolaire

Dès le début de cette analyse de manuel scolaire, nous avons, à travers l'analyse de la table des matières (*Cf.* 3.2.2) mentionné que ledit manuel scolaire est constitué de quatre (04) projets. Chaque projet est composé de trois (03) séquences. Au début de chaque projet, une page que nous nommons « intercalaire » représente iconographiquement le projet en question[225]. Chose qui permet ou pas à l'élève d'anticiper sur le contenu ou le thème général du projet.
Ci-dessous, un descriptif des projets (d'un point de vue formel) organisé en tableau :

225 Nous reviendrons sur l'iconographie en po*in*t 3.2.3.3, p.329.

Tableau 42: Description des projets du manuel scolaire de L2

	Projet N°01	**Projet N°02**	**Projet N°03**	**Projet N°04**
Couleur	Verte	Rose	Bleue	Violette
Thèmes	Les métiers	Le conte	Le documentaire	Le conseil
Objectifs	Donner des informations et son opinion Initiation à l'argumentation	Décrire des personnages, des animaux, des lieux / créer des dialogues Découvrir la structure du texte narratif	Donner des informations Expliquer Découvrir la structure du texte documentaire	Expliquer Donner des conseils / des ordres Découvrir la structure du texte prescriptif
Nombre de pages	32 pages	32 pages	32 pages	32 pages

Nous constatons que :

- du point de vue des couleurs, chaque projet renvoie à une couleur différente dans le manuel. Aussi, nous nous posons la question de savoir si le choix de ces couleurs est arbitraire ou recherché. Une question à laquelle nous tenterons de répondre dans la partie réservée à l'analyse iconographique de ce manuel.
- du point de vue thématique, les projets sont variés et organisé de telle façon à amener l'élève vers la typologie de texte. Nous supposons que les quatre projets sont une découverte du point de vue linguistique et discursif en français pour cet élève. En effet, nous pouvons aisément imaginer que ce sont des choses qui ne lui (l'élève) sont pas inconnues dans sa culture et langue premières. Par ailleurs, chaque projet s'achève sur la lecture d'un poème ou la récitation d'une comptine ;
- du point de vue des objectifs à atteindre, nous constatons que les compétences orale et écrite sont toujours jointes et fusionnées (elles forment un ensemble). En effet, les verbes « *raconter, dialoguer, décrire, expliquer, informer et argumenter ou défendre un point de vue* » sont valables et exploitables aussi

bien à l'oral qu'à l'écrit. Reste à connaitre l'importance donnée aux deux compétences dans les séquences ;

- du point de vue du nombre de pages, nous voyons qu'un parfait équilibre est maintenu tout au long du manuel scolaire. En effet, le nombre de pages équivaut à 32 pages par projets. Donc, nous avons à faire à un manuel assez homogène d'un point de vue formel. Reste, présentement, à découvrir la structure des séquences qui meublent les projets, leur nombre, l'organisation des compétences et leurs importances.

3.2.3.2- Présentation et structure des séquences du manuel scolaire

Chaque projet est, comme nous l'avons précédemment mentionné, constitué de trois (03) séquences :

- Chaque séquence est représentée par un chiffre et un titre (la couleur étant déterminée par le projet) :

Tableau 43: Séquences du manuel scolaire de L2

Projet	Séq. n°	Séq. intitulée :
01	**01**	**Présenter un métier**
	02	**Décrire les différentes actions relatives à un métier**
	03	**Découvrir l'utilité des métiers**
02	**01**	**Identifier la structure narrative**
	02	**Identifier les particularités d'un conte**
	03	**Faire parler les personnages d'un conte**
03	**01**	**Identifier le thème d'un texte documentaire**
	02	**Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire**
	03	**Retrouver un processus de fabrication**
04	**01**	**Identifier un texte qui présente des conseils**
	02	**Identification d'un mode de fabrication**
	03	**Identifier une recette.**

Nous percevons, à travers le tableau ci-dessus, la volonté de découverte et d'avancée présente dans ce manuel. En effet, et en majorité, les verbes employés renvoient à la découverte et l'identification de quelque chose : « *découvrir, identifier, repérer, retrouver* ». En lisant et observant ce manuel, nous prenons conscience que l'élément de « découverte » est le noyau de ce manuel.

- Chaque séquence se divise en onze (11) séances :

  01- la séance d'oral (actes de parole) ;

02- la séance de lecture et d'expression orale (CE + EO) ;

03- la séance de vocabulaire (Voc.) ;

04- la séance de grammaire (Gram.) ;

05- la séance de conjugaison (Conj.) ;

06- la séance d'orthographe (orth.) ;

07- la séance d'oral et de préparation à l'écrit ;

08- la séance de production écrite ;

09- la séance de correction de la production écrite ;

10- la séance de lecture suivie et dirigée ;

11- la séance d'évaluation (Eval.).

A première vue, l'ordre d'effectivité des séances et leur organisation est assez équilibré. En effet, du point de vue des compétences, nous voyons que l'oral et l'écrit sont présents dans chaque séquence et dans chaque séance à dominance différente. Ces dominance sont réparties et organisées comme mentionné dans le tableau n°44 ci-dessous :

Tableau 44 : Description de l'organisation d'une séquence -type dans le manuel scolaire de L2

Séquence	Séance	Intitulé de la séance	Dominante
Séquence – type	**01**	Oral (actes de parole)	Orale
	02	Lecture	Lecture et expression orale
	03	Vocabulaire	Orale + écrite
	04	Grammaire	Orale + écrite
	05	Conjugaison	Orale + écrite
	06	Orthographe	Orale + écrite
	07	Entrainement à l'écrit	Orale + préparation à l'écrit
	08	Production écrite	Expression écrite
	09	Correction de la production écrite	Expression écrite
	10	Découverte d'un texte long	Lecture documentaire
	11	Évaluation	Exercices écrits

En fonction de ce que révèle le tableau ci-dessus et de ce que nous observons dans le manuel scolaire de L2, nous remarquons que le schéma-type de la séquence à bel et bien était appliqué à toutes les séquences du manuel. Par ailleurs, nous pouvons aisément relever la présence quasi constante des deux compétences (orale et écrite) tout au long de la séquence. Ainsi, de la seconde à la septième séance l'oral et l'écrit cohabitent. L'oral est à la fois objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage. Les trois dernières séances sont exclusivement réservées à l'écrit (lecture et expression). La

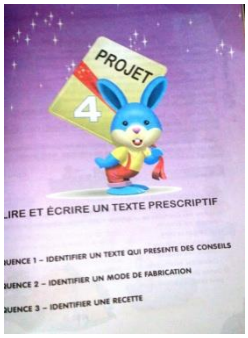
dernière séance est réservée à l'évaluation. Cette évaluation de type continu, n'est pas mentionnée dans le manuel scolaire.

Tout en discutant les deux derniers points (*Cf.* 3.2.3.1 et 3.2.3.2) nous avons émis des bribes d'information sur l'iconographie ou la présence d'icônes, d'images et de couleurs. Voyons, donc qu'en est-il réellement dans ce manuel scolaire.

3.2.3.3. Place de l'image et de l'icône dans les projets et séquences

Le manuel scolaire des années 2011-2013 est assez agréable à lire et à regarder. En effet, les couleurs utilisées dans ce manuel, donnent au lecteur une impression de légèreté et d'espace. Cependant, la fréquence des images et leur pertinence dans la formulation des hypothèses de sens sont très réduites. Effectivement, l'iconographie présente dans le manuel scolaire en question ne permet pas vraiment à l'élève d'émettre des hypothèses quant aux projets à réaliser et aux thèmes abordés.

Ainsi, comme furtivement cité plus tôt dans notre texte, chaque page de présentation de projet « intercalaire » (ci-dessous), ne représente pas de manière précise, claire et ludique le thème dudit projet ni même sa finalité :



Par ailleurs, et de façon similaire, tout au long du manuel scolaire des images (dessins) variées sont présentes à l'intérieur des projets. Ces images sont tantôt en adéquation avec les thèmes et sous-thèmes abordés dans les projets et tantôt inutiles. Aussi, en guise d'en-tête, toutes les pages portant un numéro pair sont marquées par une fillette qui semble écrire ; les pages portant un numéro impair sont marquées d'un petit garçon qui semble écrire :

Figure 42 : En-tête des pages paires

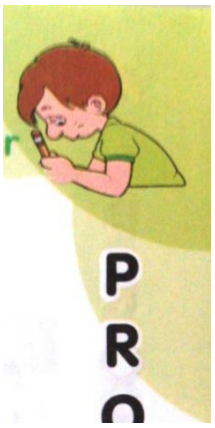


Figure 43 : En-tête des pages impaires

Pour le premier projet (en guise d'exemple) qui a pour thème central « les métiers», *il n'y a* pratiquement pas d'images qui font références à ce thème. Le premier texte « *Le fils de Si Abderrahmane* » (séance d'oral, p.10) n'est accompagné que d'une seule image : un panier à pain.

Nous n'arrivons pas à émettre d'hypothèse de sens sur ce texte ni à partir de son titre ni à partir de cette image.

Les images de la seconde page de la première séquence (p.11) sont plus explicites et renvoient au texte et au thème général du projet. Le titre du texte en question est : « *Un métier : sauver des vies* » et voici les images qui accompagnent justement ce texte :

Il est donc facile, comme nous pouvons le constater, de déduire à partir des images et du titre qu'il s'agit du métier de *pompier*.

À d'autres moments de notre observation du manuel scolaire, nous avons remarqué la présence ambigüe d'images qui n'ont, parfois, aucun lien avec les thèmes et les titres de textes :

À la page 30 du manuel scolaire, par exemple, nous pouvons lire un texte qui présente le métier d'«ébéniste ». Les images qui accompagnent ce texte mettent plus en évidence le métier de « menuisier » :

De ce fait, du point de vue des représentations véhiculées par les élèves et en voyant ses images, le premier métier auquel nous pensons est effectivement celui de menuisier et non d'ébéniste. Pour représenter ce métier, les concepteurs auraient pu penser à des images authentiques (des photos). Cela aurait, à notre avis, pu aider l'élève à comprendre le texte et la différence qu'il y a entre le métier ciblé et celui de menuisier.

La représentation iconographique est présente dans le manuel scolaire. Elle est, à notre sens, très souvent vague, inutile voire ambigüe et mal sélectionnée. En effet, la majorité

des images est représentée par des dessins. Et elle est placée sur les pages d'oral, de lecture, d'expression écrite et de lecture suivie et dirigée.

3.2.3- Répartition des compétences dans le manuel scolaire

Comme signalé précédemment, les contenus sont intégrés dans des projets qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences. Nous avons, dans les figures ci-dessous résumé l'organisation des contenus du manuel en termes de compétences / savoirs à acquérir et à installer chez l'élève telles que les compétences orales et écrites. Pour faciliter la répartition des dites compétences, nous avons procédé comme suit :

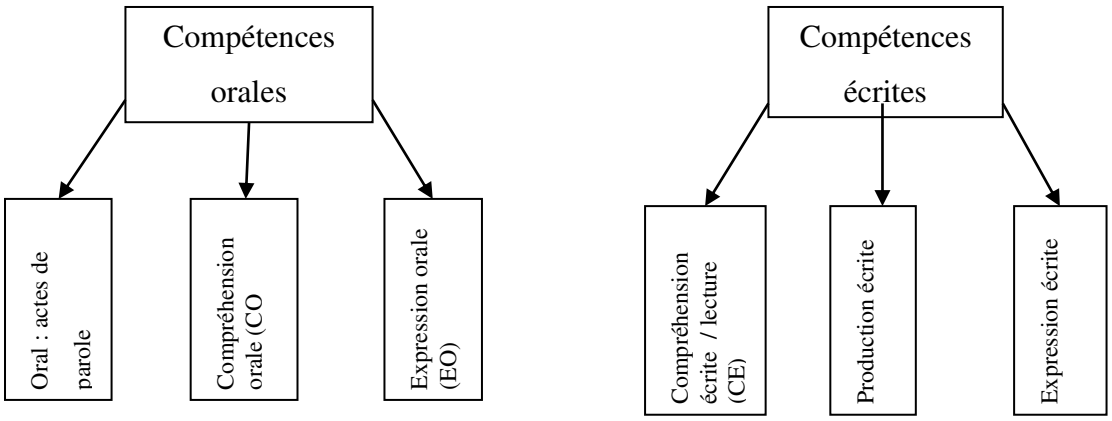


Figure 44 : les compétences orales et écrites mises en place dans le manuel scolaire 2011/2013

ainsi qu'un volet réservé à la découverte de nouveaux genres textuels tels que les textes longs, authentiques ; la poésie et les comptines.

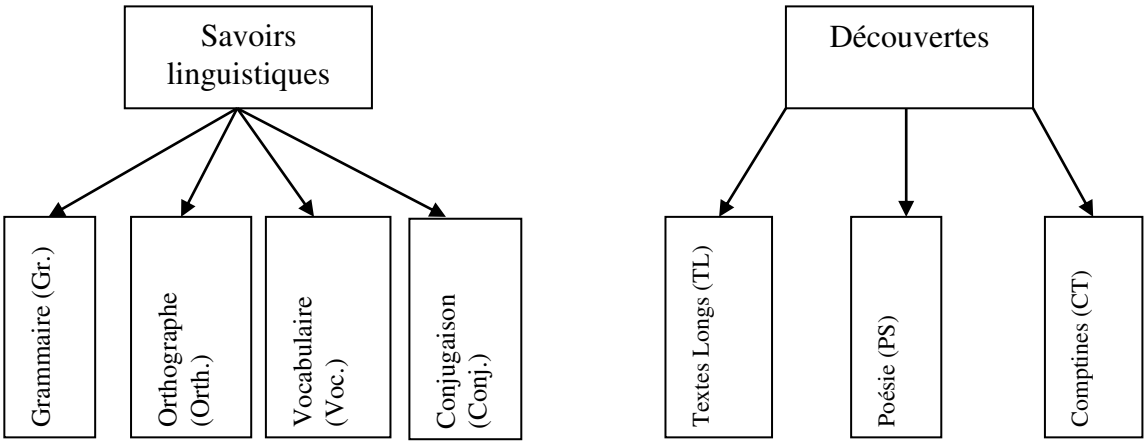


Figure 45: Les savoirs et les découvertes linguistiques dans le manuel

Comme mentionné plus haut et dans les figures 44 et 45, le manuel scolaire s'organise en termes de compétences discursives, linguistique et communicationnelle à installer autour de composantes (cognitives, affectives et stratégiques) tout cela dans un cadre dimensionnel. En effet, la compétence principale de ce manuel scolaire (compétence discursive) s'articule autour de trois dimensions :

- dimension textuelle (lecture, découverte, oralisation de textes) ;
- dimension linguistique (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) ;
- dimension situationnelle (identité, usages socioculturel, interactionnel et pragmatique).

Nous allons, donc, voir de quelle manière les compétences sont réparties dans le manuel scolaire et quelle place occupent-elles dans ce manuel. Évidemment, notre objectif est de constater l'importance donnée à l'oral par rapport à l'écrit.

Par choix d'organisation, nous commencerons par distinguer la place de la compétence écrite dans le manuel (*Cf.* 3.2.4.) puis, la place de la compétence orale (*Cf.* 3.2.5.).

3.2.4- Place de la compétence écrite dans le manuel

Ce point s'organise autour de deux sous-points : présence et place de la compréhension écrite dans le manuel (*Cf.* 3.2.4.1) ; présence et place de l'expression écrite (*Cf.* 3.2.4.2).

3.2.4.1- la compréhension écrite dans le manuel

Comme dans tous les manuels scolaires, la lecture est l'élément omni présent. C'est aussi le cas dans le manuel scolaire 2011/2013. L'élève est amené à lire des textes (authentiques ou adaptés), non seulement lors de la séance de lecture (seconde séance de chaque séquence) mais aussi Enfin de projet où la découverte de texte longs et de textes poétiques est prévue et reconnue sous la dénomination de « lecture suivie et dirigée » (L.S.D.).

Toujours en termes de « textes » nous avons recensé dans le tableau ci-dessous le nombre de textes authentiques (T. Au.) et adaptés (T. Ad) dans le manuel scolaire de manière à montrer l'intérêt ou le désintérêt porté à la compréhension écrite :

Tableau 45 : Nature des textes présents dans le manuel scolaire de L2

Projets	Séquences	Séances de lecture				L.S.D.			
		T. Au.	p.	T. Ad	p.	T. Au.	p.	T. Ad	p.
01	01	✓	11	/	/	✓	18	/	/
	02	✓	21	/	/	✓	28	/	/
	03	✓	31	/	/	✓	38	/	/
	Fin de projet	/	/	/	/	✓	42	✓	41
02	01	✓	45	/	/	✓	52	/	/
	02	✓	55	/	/	✓	62	/	/
	03	✓	65	/	/	✓	72	/	/
	Fin de projet	/	/	/	/	✓	75-76	/	/
03	01	✓	79	/	/	✓	86	/	/
	02	✓	89	/	/	✓	96	/	/
	03	✓	99	/	/	✓	106	/	/
	Fin de projet	/	/	/	/	✓	109-110	/	/
04	01	✓	113	/	/	✓	120	/	/
	02	✓	123	/	/	✓	130	/	/
	03	O	133	/	/	✓	140	/	/
	Fin de projet	/	/	/	/	✓	143-144	/	/

À travers ce tableau, nous pouvons constater que :

- tous les textes (12 textes) exploités en séance de lecture (séance 2) sont authentiques hormis un texte (projet 4 – séquence 3) qui ne comporte aucune référence. Nous pouvons, à ce sujet, supposer que c'est un texte « fabriqué » pour les besoins et objectifs du projet en question. Nous pensons à la fabrication de ce texte dans la mesure où il s'agit de « *recette* ».
- tous les textes (12) exploités en séance de lecture/découverte ou lecture suivie et dirigée sont authentiques. En fait, il s'agit réellement de lecture suivie et dirigée vu que les textes en question sont des extraits d'un même album ou de la même œuvre écrite par

Maryvonne Rebillard. Ainsi, à chaque fin de séquence l'élève continue et s'habitue à lire un texte plus long et, peut-être, plus élaboré que le texte lu dans la séance de lecture.

- enfin de chaque projet, deux pages de lecture découverte sous la forme de textes poétiques, de fables ou de comptines sont exploités. Tous les textes en question sont authentiques hormis le premier texte (projet 1 page 41) qui est adapté. Ce texte renvoie à la fable de Jean de la Fontaine « *La cigale et la fourmis* » et a été adapté aux besoins et aux niveaux intellectuel et socioculturel de l'élève.

Toujours dans le cadre de l'adaptation des textes au niveau socioculturel et intellectuel de l'élève, nous nous sommes posé la question de savoir si les auteurs des textes exploités dans le manuel sont d'origine Algéro-maghrébine ou étrangère (occidentale, africaine …etc.) Le tableau qui suit nous renseigne donc sur les auteurs (nationaux ou étrangers) des textes choisis dans le manuel 2011-2013. Rappelons, avant la lecture du tableau, la signification des différentes abréviations : Lecture suivie et dirigée (L.S.D) ; lecture de fin de projet (L.F.P.) ; production écrite (Prod. Ecrite) et évaluation (Éval.) :

Tableau 46: Identification des auteurs des textes choisis dans le manuel scolaire de L2

Texte / poème	Titre	Séance	Page	Auteur	Identification	
					Algérien / Maghrébin	Étranger
01	*« Le fils de Si Abderrahmane »*	**Oral**	**10**	**Assia Djebbar**	✓	
02	*« Un métier : sauver des vies »*	**Lecture**	**11**	**Michel Manière**		✓
03	*« Le cross impossible 1 »*	**L.S.D**	**18**	**Maryvonne Rebillard**		✓
04	*« L'apiculteur »*	**Oral**	**20**	**Coll. En savoir plus Genève.**		✓
05	*'Le boulanger »*	**Lecture**	**21**	**Jean Aicard[226]**		✓
06	*« Le cross impossible 2 »*	**L.S.D**	**28**	**Maryvonne Rebillard**		✓
07	*« L'ébéniste »*	**Oral**	**30**	**Sourbet métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui**		✓
08	*« Le travail manuel »*	**Lecture**	**31**	**Paul Bernard & Auguste Veller**		✓
09	*« Le cross impossible 3 »*	**L.S.D**	**38**	**Maryvonne Rebillard**		✓
10	*« La cigale et la fourmi »*	**L.F.P.**	**41**	**Jean de la Fontaine**		✓
11	*« Les beaux métiers »*	**L.F.P.**	**42**	**Jacques Charpentreau**		✓
12	*« Le crayon magique »*	**Oral**	**44**	**Philippe Jean**		✓
13	*« Histoire de Babar »*	**Lecture**	**45**	**Jean de Brunhoff**		✓
14	*« Le cross impossible 4 »*	**L.S.D**	**52**	**Maryvonne Rebillard**		✓
15	*« Le petit coq noir »*	**Oral**	**54**	**Natha[227] Caputo**		✓
16	*« Le chêne de l'ogre 1 »*	**Lecture**	**55**	**Taous Amrouche**	✓	
17	*« La chèvre de Monsieur Seguin »*	**Prod. Ecrite**	**61**	**Alphonse Daudet**		✓
18	*« Le cross impossible 5 »*	**L.S.D**	**62**	**Maryvonne Rebillard**		✓
19	*« C'était un loup si bête »*	**Oral**	**64**	**Natha Caputo**		✓
20	*« Le chêne de l'ogre 2 »*	**Lecture**	**65**	**Taous Amrouche**	✓	
21	*« Le cross impossible 6 »*	**L.S.D**	**72**	**Maryvonne Rebillard**		✓
22	*« Hansel et Gretel »*	**Éval.**	**74**	**Les Frères Grimm**		
23	*« Ménagerie »*	**L.F.P.**	**75-76**	**Georges Duhamel**		✓
24	*« L'éléphant »*	**Oral**	**78**	**Pierre Pfeffer**		✓
25	*« La pollution des océans »*	**Lecture**	**79**	**Tony Hare & Christine Leplae-**		✓

226 Notons qu'une erreur sur le nom de cet auteur a été constatée dans le manuel scolaire : AIGARD pour AICARD.
227 Notons qu'une erreur a été commise quant à la graphie du prénom de l'auteur : Nata au lieu de Natha.

				couwez		
26	*« Le cross impossible 7 »*	**L.S.D**	**86**	**Maryvonne Rebillard**		✓
27	*« La pomme de terre »*	**Oral**	**88**	**Agathe Henning**		✓
28	*« Le sucre »*	**Lecture**	**89**	**En savoir plus Genève**		✓
29	*« Le cross impossible 8 »*	**L.S.D**	**96**	**Maryvonne Rebillard**		✓
30	*« Dans la boulangerie »*	**Oral**	**98**	**Anonyme**	**/**	**/**
31	*« Les abeilles »*	**Lecture**	**99**	**Livre scolaire sciences naturelle**		✓
32	*« Le cross impossible 9 »*	**L.S.D**	**106**	**Maryvonne Rebillard**		✓
33	*« Ça pousse et ça se mange »*	**Éval.**	**108**	**Michel Manière**		✓
34	*« Pour ma mère »*	**L.F.P.**	**109**	**Maurice Carême**		✓
35	*« L'aime l'âne »*	**L.F.P.**	**110**	**François Jammes**		✓
36	*« La chenille et le papillon »*	**L.F.P.**	**110**	**Guillaume Apollinaire**		✓
37	*« Pour garder une bonne santé »*	**Oral**	**112**	**Parker**		✓
38	*« Gribouille ne prend pas soin de lui »*	**Lecture**	**113**	**Bulletin de l'hygiène scolaire, Paris**		✓
39	*« Le cross impossible 10 »*	**L.S.D**	**120**	**Maryvonne Rebillard**		✓
40	*« Pour fabriquer un masque »*	**Oral**	**122**	**Anonyme**	**/**	**/**
41	*« Pour fabriquer une tortue »*	**Lecture**	**123**	**Claude Jeantet**		✓
42	*« Le cross impossible 11 »*	**L.S.D**	**130**	**Maryvonne Rebillard**		✓
43	*« La citronnade »* [228]	**Oral**	**132**	**Anonyme**	**/**	**/**
44	*« L'orangeade »*	**Lecture**	**133**	**Anonyme**	**/**	**/**
45	*« Le cross impossible 12 »*	**L.S.D**	**140**	**Maryvonne Rebillard**		✓
46	*« Les Hiboux »*	**L.F.P.**	**143**	**Robert Desnos**		✓
47	*« Pour faire le portrait d'un oiseau »*	**L.F.P.**	**144**	**Jacques Prévert**		✓

Comme le démontre le tableau ci-dessus, trois (03) textes sont d'origine algérienne sur les 47 présents dans le manuel scolaire. Ces trois textes sont écrits part : Assia Djebbar et Taous Amrouche. Quatre (04) autres des textes relevés sont anonymes (aucune références n'est signalée). Ainsi, les 40 textes restant sont extraits d'œuvres littéraires étrangères (françaises pour la majorité). Cela démontrerait, peut-être, une tentative d'ouverture sur le monde littéraire occidental mais aussi une ouverture sur la culture de l'autre.

228 Notons une faute d'orthographe sur le terme « citronnade » *in*scrit « cironade » dans le manuel scolaire.

Nous remarquons aussi que tous les textes étrangers ou pas à la culture algérienne sont accompagnés d'images qui renvoient à des éléments socioculturels communs et universels. En effet, et à titre d'exemple, dans le projet n°3, qui a pour objectif central la lecture et l'écriture d'un texte documentaire, le texte intitulé « *Pour ma mère* » en page 108 est accompagné de trois images qui renvoie de manière commune et globale à la « *mère* ». Aucune image ou mention n'est faite pour représenter la mère algérienne (portant le voile (le hayek) :

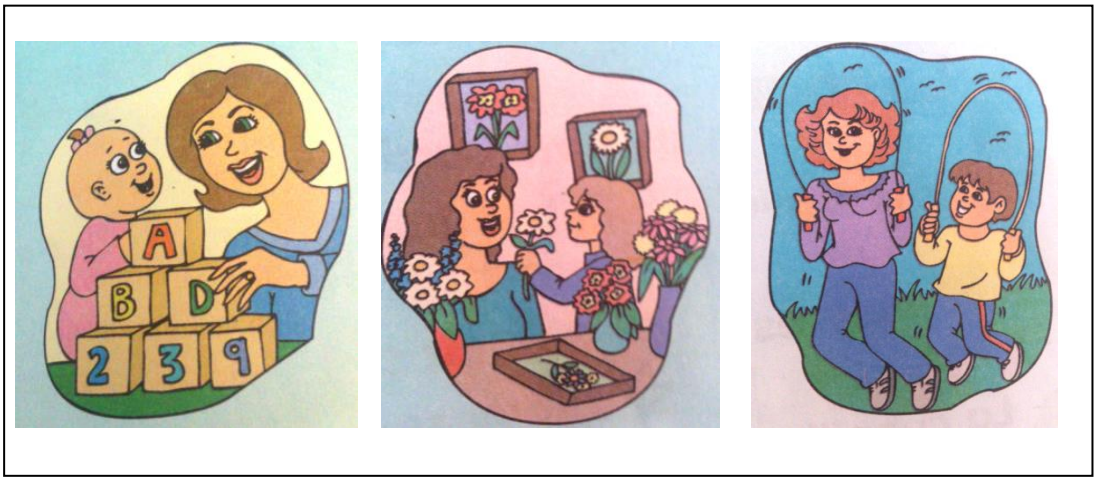


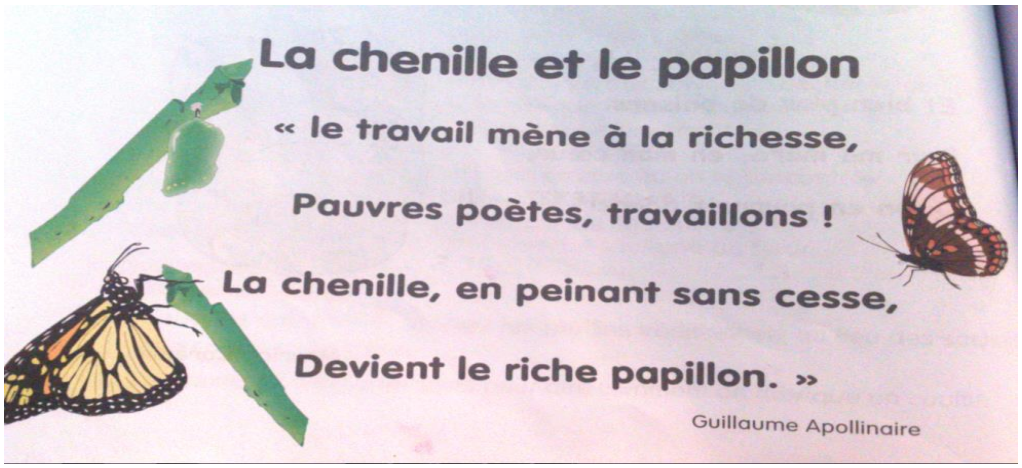
Figure 46 : Représentation de la mère dans le manuel scolaire 2011-2013

Sur ces images, nous voyons que les repères socioculturels que peut avoir un élève Algérien n'existent pas. Et c'est pratiquement le cas dans tout le manuel scolaire.

Distinguons-nous aussi que certaines images accompagnant les textes ne sont, comme dit précédemment, pas à leurs place ou sont absentes :

Exemple :

Dans le projet 03 en page 110, un poème intitulé « *La chenille et le papillon* » met en avant une comparaison entre le poète et la chenille qui devient papillon. Cependant, du point de vue iconographique, nous ne percevons en guise d'images que deux papillons et un cocon. Certes, l'élève connait et peut se représenter le papillon, mais pas le cocon (qui, d'ailleurs, est associé à une branche verte). Par ailleurs, l'intitulé mentionne une *chenille* et un *papillon.* Or, nous nous retrouvons, en observant ce petit poème, face à deux papillons mais aucune chenille. Est-ce à l'élève de comprendre que la chenille est déjà dans le cocon ?



Tout n'est donc pas vraiment bien placé pour permettre à l'élève de comprendre un énoncé quel qu'il soit (un texte, un discours, une question ou une consigne) et de découvrir à la fois d'autres facettes de sa propre culture (maternelle et nationale) mais aussi d'autres cultures (étrangères).

Par ailleurs, toutes les séances de lecture (12) sont accompagnées de questions de compréhension du texte (entre 04 et 07 questions par séance et par texte). Toutes les questions sont directes et invite l'élève à répondre selon le schéma classique du « *qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Où ?* ». Nous disions que toutes les questions étaient directes mais elles sont aussi ouvertes pour la majorité. Cependant, ce sont des questions ouvertes qui orientent et rattachent parfaitement l'élève dans sa compréhension du texte à la fois au texte et à ses connaissances antérieures.

3.2.4.2- La production écrite dans le manuel

En découvrant le manuel scolaire 2011-2013, nous nous sommes posé une question : pourquoi parle-t-on de **production** et non d'**expression** écrite ? La réponse est que, tout comme l'oral, lorsqu'on parle d'expression cela est rattaché à la capacité d'écrire spontanément et librement sans forcément être orienté par des étapes ou des actes de paroles ou règles précédemment étudiées. Or, dans le manuel scolaire qui a pour objectif de respecter les directives du programme scolaire, et donc de permettre à l'élève de développer des compétences qui relèvent des « savoirs pour faire » c'est-à-dire :

- des savoirs procéduraux (comment planifier la tâche d'écriture, comment relire son texte ...etc.) ;
- des savoirs déclaratifs (tout ce qui est en rapport avec la linguistique et la grammaire ;

- créer des réflexes d'écriture chez l'élève en l'entrainant régulièrement à écrire ;
- inscrire la tâche d'écriture dans une démarche d'évaluation formative. Selon le programme, il est « *très important de privilégier le processus d'écriture* » plutôt que le produit ou le texte fini. Ainsi, la compétence scripturale est, selon le document d'accompagnement au programme (2011 : 22), « *est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer*.»

Dans le manuel scolaire, toute séquence s'achève sur une séance de production écrite. Celle-ci s'articule autour d'activités sous forme de consignes et questions que l'élève doit exécuter. Ces activités se rattachent directement avec l'objectif du projet. Dans le tableau qui suit, nous allons observer la démarche pédagogique utilisée lors des activités de production écrite.

Tableau 47: Séances de production écrite démarche pédagogique

Projet	**Objectif de la séance**	**Activité scripturale**					
		Mise en contexte		**Consigne**		**Rappels**	
		Oui	***Non***	***Simple***	***+ plan***	***Oui***	***Non***
01	Rédiger un paragraphe pour présenter un métier	✓			✓	✓	
	Rédiger un paragraphe pour parler des actions relatives à un métier	✓		✓		✓	
	Rédiger un paragraphe pour donner son avis sur un métier	✓		✓			✓
02	Rédiger le début d'un récit	✓		✓		✓	
	Rédiger la fin d'un récit	✓			✓	✓	
	Rédiger un dialogue dans le récit	✓		✓		✓	
03	Rédiger un court texte documentaire	✓		✓		✓	
	Compléter le texte documentaire avec	✓			✓	✓	

	des informations proposées						
	Rédiger un processus de fabrication	✓			✓	✓	
04	Rédiger un texte prescriptif en employant « *il faut* » et « *il ne faut pas* »	✓		✓		✓	
	Rédiger un mode de fabrication à partir d'une illustration	✓			✓	✓	
	Rédiger une recette à partir d'une illustration	✓			✓	✓	

Dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que toutes les séances de production écrite se rapportent aux objectifs des projets pris en charge par le manuel scolaire 2011/2013. La tâche scripturale s'effectue par l'exercice et l'entrainement régulier. Distinguons-nous aussi, que les concepteurs du manuel ont donné une importance particulière à la mise en contexte de l'élève, à la planification de la production écrite et aux rappels (discursif, linguistique et grammatical).

Nous entendons par « *mise en contexte* » le fait de décrire la situation et le contexte dans lesquels l'élève doit accomplir la tâche scripturale. Ainsi, dans le manuel scolaire de 2011-2013, toutes les tâches d'écriture commencent par des mises en contextes. Exemples :

- Projet 1 – séquence 1 – page 17 « *Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Écris un paragraphe … » ;*
- Projet 2 – séquence 3 – page 71 « *Pour donner plus de vie à l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin, complète … »*
- Projet 3 – séquence 3 – page 105 « *Tu as vu un tisserand au travail. Utilise les images …* »
- Projet 4 – séquence 1 – page 119 « *A la fin de cette année, tes camarades et toi, vous passerez un examen. Rédige un paragraphe …etc. »*

Les consignes, quant à elles, sont tantôt simples et directes et tantôt accompagnées d'un plan (explicite ou implicite) que l'élève devra suivre scrupuleusement dans sa tâche d'écriture. Nous relevons aussi quelques formulations « lourdes » voire erronées :

- Projet 3 – séquence 1 – page 85 : « *Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : le dauphin – la vache – le chameau – le panda.*

Il aurait été plus simple, à notre avis, de dire « pour réaliser le fichier des animaux » ou « un fichier d'animaux ».

Enfin, lors de chaque tâche d'écriture, l'élève se verra aidé par la « *rubrique* » : « **n'oublie pas de : ».** Nous avons appelé cette rubrique « rappel ». En effet, ce point aide, d'une part, l'élève à se souvenir des actes de parole, et des points de grammaire étudiés lors des séances qui précédent celle de la production écrite. Et, d'autre part, l'élève suit les directives de manière à produire un texte correct en tous points de vue (structure du texte ; respect du type de texte ; respect de la grammaire ; respect de la conjugaison)

Enfin, de page de production écrite, l'élève pourra **s'auto-évaluer**. En effet, une grille d'autocorrection, constituée des différentes directives de la consigne et des rappels, aide l'élève à corriger sa production écrite. Donc il y a ici un travail d'écriture et de réécriture.

3.2.5- Place de la compétence orale dans le manuel scolaire

Ce point se scinde en deux sous-points : présence et place de la compréhension orale dans le manuel (*Cf.* 3.2.5.1) ; présence et place de l'expression orale (*Cf.* 3.2.5.2.).

Signalons que 12 séances d'oral sont programmées dans le manuel scolaire de *2011/2013* ; c'est-à-dire qu'une seule séance est programmée dans chaque séquence. Cette séance intervient au début de chaque séquence pédagogique.

3.2.5.1- la compréhension orale dans le manuel

Dans un premier temps et d'un point de vue superficiel, nous ne voyons les termes de « compréhension orales » ou « compréhension de l'oral » ou encore les verbes « *entendre* » ou « *écouter* » à aucun moment dans les séances d'oral décrites dans le manuels scolaire. D'ailleurs, les concepteurs de ce manuel utilisent le mot « oral » pour

désigner la compétence orale (compréhension et expression). Nous nous rendons compte, après avoir parcouru les pages d'oral dans ledit manuel, qu'une forme de compréhension de l'oral existe plus que celle d'expression orale. Nous reviendrons sur ce point plus en détails dans les points suivants.

3.2.5.2- l'expression orale dans le manuel

Du point de vue formel, l'expression orale existe dans le manuel scolaire de *2011/2013*. Une séance par séquence lui est dédiée. Cependant, et comme nous l'avons signalé plus haut dans notre discours, les concepteurs de ce manuel n'ont pas utilisé les termes d' « expression orale » mais celui d' « oral » pour englober la compétence orale.

Par ailleurs, en effectuant un petit calcul des séances prévues dans le manuel, nous tombons sur le chiffre de 132 séances dont 12 (09.09%) seulement sont consacrées à l'oral. Nous pouvons d'ores-et-déjà constater un déséquilibre flagrant à la fois dans la répartition des compétences (orale et écrites) mais aussi dans l'importance accordée à l'une et l'autre compétence.

3.2.5.3- Présentation et analyse des séances d'expression orale

Par souci d'approfondissement en termes d'oral dans le manuel scolaire, nous allons présentement revenir sur les séances d'oral de manière plus détaillée. Ainsi, nous présenterons les séances en question en déterminant le rapport entre les titres et les objectifs des séances d'oral dans les projets.

Loin de nous l'idée de nous répéter quant à la place de la séance d'oral, mais pour pouvoir comprendre cette place et son importance nous reviendrons sur la place « formelle » que l'expression orale occupe dans le manuel en question (*2011/2013*). En effet, la séance d'oral intervient au début de chaque séquence, avant même d'entamer la séance de lecture/ compréhension.
Pour mettre en exergue les séances d'oral et leur concordance avec les objectifs des projets, nous avons organisé dans un tableau tous les éléments qui nous permettront par la suite de déterminer si oui ou non les supports, les activités et consignes données sont en adéquation avec, d'une part, les objectifs du manuel et du programme ; et, d'autre part, avec les principes de l'enseignement de l'oral en classe de langue (français).

Tableau 48: les séances d'oral dans le manuel scolaire de *2011/2013*

Projet	Objectif	Séq.	Séance	Support utilisé	Activité / Consigne	Observation
01	**Faire connaitre des métiers.**	Présenter un métier	Oral	Texte authentique « *Le fils de Si Abderrahmane* » A. Djebbar	Question de compréhension (05 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 5)
		Décrire les différentes actions relatives à un métier	Oral	Texte adapté « *L'apiculteur* » Savoir plus - Genève 1996	Question de compréhension (05 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 5)
		Découvrir l'utilité des métiers	Oral	Texte authentique « L'ébéniste » Sourbet	Question de compréhension (05 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 5)
02	**Lire et écrire un conte**	Identifier la structure narrative	Oral	Texte authentique « *Le crayon magique* » Philippe Jean	Question de compréhension (06 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 6)
		Identifier les particularités d'un conte	Oral	Texte authentique « *Le petit coq* » Natha Caputo	Question de compréhension (06 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 6)
		Faire parler les personnages d'un conte	Oral	Texte authentique « *c'était un loup si bête* » Natha Caputo	Question de compréhension (07 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (questions 6 et 7)
03	**Lire et écrire un texte documentaire**	Identifier le thème d'un texte documentaire	Oral	Texte authentique « *L'éléphant* » *Pierre Pfeffer*	Question de compréhension (05 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 5)

		Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire	Oral	Texte authentique « *La pomme de terre* » Agathe Henning	Question de compréhension (04 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 4)
		Retrouver un processus de fabrication	Oral	Texte « *Dans la boulangerie* » Anonyme.	Question de compréhension (04 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 4)
04	**Lire et écrire un texte prescriptif.**	Identifier un texte qui présente des conseils	Oral	Texte authentique « *Pour garder une bonne santé* » Parker	Question de compréhension (05 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 5)
		Identifier un mode de fabrication	Oral	Texte (étapes) « *Pour fabriquer un masque* » Anonyme	Question de compréhension (03 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (question 3)
		Identifier une recette.	Oral	Texte (recette) « *La citronnade* »	Question de compréhension (04 questions)	Compréhension orale Oralisation d'un texte Possibilité d'expression orale (questions 3 et 4)

Nous pouvons constater, à travers ce tableau ci-dessus que :

- du point de vue des titres des séances d'oral, nous constatons que tous les intitulés de séances sont, de manière générale, adéquats avec le thème général du projet et / ou son objectif. Néanmoins, nous sommes forcée de constater que le intitulés des séances d'oral ne sont rien d'autre que les intitulés des textes supports. Textes authentiques ou adaptés qui servent à la fois de tremplin et d'appui lors de la séance d'oral.
- du point de vue des supports ou des outils pédagogiques utilisés lors des séances d'oral, un seul type de support est observable :
    - les textes supports.

Ce type support (les textes) répond à une démarche pédagogique :

- le livre clos pour les élèves, l'enseignant lit le texte à haute voix et pose ensuite des questions aux élèves (oralisation d'un texte et non-authentification de la situation de communication) ;
- les élèves lisent / écoutent le texte répondent à des questions de compréhension tout en faisant appel leurs connaissances antérieures. (possibilité de déviation de la compétence orale vers la compétence écrite) ;
- les élèves lisent / écoutent le texte puis doivent, en respectant le modèle lu / écouté (du point de vue de la planification, de l'organisation et du type de texte), créer des dialogues, des jeux de rôles, …etc. résumer le texte, reformuler le texte …etc. (Dans ce cas, le texte est réellement un support qui mène l'élève vers la compétence orale).

En relevant les différents textes supports, nous faisons le constat que chaque texte est, sans conteste, pédagogiquement exploitable lors des séances d'oral. Cependant, ce qui est déplorable c'est la déviation d'une compétence à l'autre (l'utilisation de ces supports pour dévier de l'oral vers l'écrit). Nous remarquons aussi cela dans les types d'activités et de consignes donnés aux élèves (voir le point suivant).

- du point de vue des activités et des consignes données aux élèves, nous remarquons une forme de généralisation à la fois des pratiques et de la méthode employées. En effet, 100% des activités proposées aux élèves s'effectuent à travers des questions de compréhension et d'observation des textes. C'est justement pour cette raison que nous avons évoqué plus haut le fait que l'intitulé «oral » présent dans le manuel est d'une manière ou d'une autre erroné. Il est vrai que la compréhension orale est l'une des composantes de la compétence orale, mais cette composante a aussi des règles, des pratiques bien déterminées. Or, dans le manuel scolaire *2011/2013*, nous nous rendons vite compte que la compétence orale fusionne avec la compétence écrite.

- du point de vue de l'expression orale, nous avons constaté, comme stipulé dans la dernière colonne du tableau ci-dessus, que la (s) dernière (s) question (s) fait (ont) office d'ouverture sur une éventuelle pratique de la langue orale. Cependant, il est à signaler qu'il ne s'agit pas tout à fait d'*expression* mais de *production* orale. Nous disons cela par rapport au fait que l'élève doit répondre à une question qui l'invite à s'exprimer tout en respectant une structure linguistique et discursive normée. C'est-à-dire que l'élève doit non seulement réinvestir les actes de paroles étudiés en classe, mais aussi une structure textuelle et discursive bien précise. C'est le cas lorsqu'on demande à un élève de raconter à ses camarades le conte, par exemple, qui vient de lire ou de lui être lu. Il doit, d'une part, respecter la chronologie, l'ordre des évènements, (la structure narrative). Et, d'autre part, avoir recours au procédé de reformulation.

Par conséquent, le postulat selon lequel l'existence de l'oral dans le manuel n'est que théorique car sur le terrain (en réalité) il en est tout autre, s'avère bel et bien correct. (*Cf.* voir aussi les observations de classes n°). En effet, l'écrit prend *naturellement* la priorité dans le manuel même si, effectivement, des séances relatives à l'oral sont belles et bien programmées et effectuées dans la classe de langue.
Enfin, nous remarquons, à la fin de chaque projet, une page intitulée « *évaluation* ». Cette page ne cible que les savoirs linguistiques (orthographe, conjugaison, vocabulaire et grammaire), des études de textes et des productions écrites. Tout cela s'effectue donc uniquement à l'écrit. Une façon de démontré qu'*il n'y a* pas d'évaluation de l'oral proprement dite prévue dans le manuel. Une façon aussi de dégrader encore plus l'oral par rapport à l'écrit. Nous pouvons constater cette différence en nous intéressant de manière plus brève à la compétence écrite dans le manuel.

Nous constatons, ainsi, que le déséquilibre, mentionné dans la description générale et détaillée des séances d'oral. Dans le manuel de L2, l'oral a bien sa place mais il représente une infime partie par rapport à l'écrit qui se définit par défaut comme étant la compétence primordiale à mettre en place en classe de 5 AP. L'oral, n'intervient qu'au second plan malgré la place première qui lui est donnée par le programme et dans le manuel scolaire.

CHAPITRE 3

L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE : ANALYSE DES DISCOURS ET ATTITUDES DES ENSEIGNANTS

Dans ce troisième chapitre, nous rappelons les notions de représentations et d'attitudes. Pour nous permettre de savoir comment les enseignants perçoivent l'oral dans toutes ses dimensions (en tant que concept ; en tant qu'objet/moyen d'enseignement/apprentissage ; en tant qu'activité à évaluer en classe), nous analyserons les discours des enseignants de *L1* et de *L2,* recueillis lors de nos entretiens, sur les notions relatives à l'oral. Cette analyse suivra la même progression que le chapitre 1, c'est-à-dire que nous commencerons par la notion de parole ; puis celle d'oral ; et enfin, celle d'oral dans la classe.

Nous commencerons, par analyser les discours des enseignants de *L1* puis ceux des enseignants de *L2.*

Les conclusions de cette analyse pourront, par la suite, être superposées, juxtaposées ou opposées aux pratiques réelles des enseignants que nous observerons dans le chapitre 4 (p.401).

1- Analyse des discours des enseignants d'arabe (L1) sur l'oral

Afin de faciliter l'analyse et la lecture des résultats, nous avons choisi de regrouper ces derniers sous trois axes différents mais complémentaires :

- les discours sur « *la parole » ;*
- les discours sur « *l'oral »* ;
- les discours sur « *l'oral en classe (s) de langue (s) ».*

Chacun des trois axes ci-dessus cités se divise en plusieurs sous-points constituant ainsi notre analyse.

1.1- Les discours des enseignants sur la parole

Ce premier point consacré à l'analyse des discours sur la parole nous renseignera quant à la définition de « *parler / bien parler »* et aux attitudes des enseignants face à la prise de parole dans telle ou telle autre langue.

1.1.1- Bien parler, c'est respecter la norme grammaticale

Tous les enseignants de *L1* s'accordent à dire que bien parler une langue est lié à la maîtrise des normes grammaticales et syntaxiques d'une langue donnée. EAR1 mentionne le terme de « *base* » grammaticale pour définir le critère essentiel, selon lui, pour bien parler :

> **A34**. euh ***yaani chwiya lli yahdar lazem tkoun aandou*** la base ***bache yahdar + kima*** **elkaouaid elloughaouiya** + ***khatch lli mayaarafch*** **elkaouaid** ***oumrou mayahkem*** **ellougha sawa'an kanet el aarabiya** ***wella*** euh **el firanciya/** *(euh c'est-à-dire que celui qui parle il faut qu'il ait les bases pour parler + comme la grammaire car celui qui ne maîtrise pas les règles grammaticales il ne pourra jamais parler une langue que ce soit l'arabe ou le français.)/*

EAR2 et EAR3, avant de répondre à notre question, émettent une interrogation quant à la langue ciblée par notre question : « *bien parler en arabe ou en français ?* ». Ils poursuivent en mentionnant qu'*il n'y a* pas de différence(s) entre les deux langues du point de vue du « *savoir parler – savoir bien parler* ». En effet, selon eux, pour bien parler « *les langues* » il faut respecter la norme et les règles grammaticales :

> **EAR2**
> **O33**. um + ***ou*** euh ***ou wech*** **maanaha hosn ettakalloum** ? / (*Oui et qu'est-ce que bien parler à votre avis ?)/*
> **M33**. ***bel aarbiya wella belrroumiya*** ? / (*En arabe ou en français ?)/*
> **O34**. euh ***fizoudj !*** (*les deux !*)/
> **M34**. ***fel aarbiya wella ferroumiya kayen*** **kaouaiid** ***lazem nethakmou fihoum bach nekedrou nahadrou*** donc ***elli mayaarefch mayentekch*** **ellougha sawa'ane** ***tkoun elaarbiya wella erroumiya hadja bayna*** / (*en arabe ou en français il y a des règles grammaticales à connaitre et à maitriser pour pouvoir bien parler)/*
>
> **EAR3**
> **F/Z31**. ***wech mellougha*** ? / *(Quelle langue ?)/*
> **O32**. **elaarbiya** ***wella*** **el firanciya** (*l'arabe ou le français*)/
> **F/Z32**. euh++ ***fihoum fi zoudj*** **nefs** ***echi maanet'ha bach nahadrou mlih lazem na'aarfou*** **el kaouaiid elloughawiya** + ***kina aarfouhoum koulchi yeshal /*** (*haussement des épaules ! / (euh ++dans les deux langues c'est la même chose c'est-à-dire que pour bien parler il faut maitriser les règles grammaticales et tout devient facile !)/*

Même si parler une langue donnée exige un minimum de savoirs grammaticaux, il n'en demeure pas moins que l'oral est reconnu comme ayant une structure détachée voire différente de celle de l'écrit. L'écrit étant *strictement* régis par la norme. Seuls certains enseignants, dans leurs discours, ont reconnu certaines caractéristiques relevant de l'oral. EAR4 et EAR5, en plus de la maitrise grammaticale, font allusion aux spécificités propres à l'oral : l'aisance et la bonne prononciation :

> **EAR4**
> **A30**. bien parler ? euh ++ euh (RIRES) + bien parler c'est euh **hosn tatbik el kaouaiid elloughaouiya** ***ou yaani wahed ki yahdar mlih ikoun*** à l'aise ***m'aa rouhou ki yahdar*** **lougha /**

(bien parler ? euh ++ euh (rires) + bien parler c'est bien appliquer les règles grammaticales et linguistiques et quelqu'un qui parle bien doit être à l'aise en parlant une langue)/

EAR5

H32. **hosn ettakalloum** euh ++ euh ***yaani wahed ki yentouk mlih*** et ***yaaref kifech issaref*** **el afaal** ***ou yaatti ma'ana lel hadja elli rahou yahdar fiha*** et surtout ***elli ittabbek*** **el kaouaiid elloughaouiy** *(bien parler euh ++ euh c'est-à-dire que c'est quand quelqu'un arrive à bien prononcer et qui sait conjuguer les verbes et qui donne du sens à ce qu'il dit et surtout qu'il applique les règles grammaticales)*

Selon les extraits ci-dessus, nous concluons que le fait de bien parler une langue serait relatif, selon les enseignants de la L_1 d'enseignement au primaire, à deux éléments principaux :

- la maitrise et le respect de la grammaire d'une langue pour tous les enseignants interrogés ;
- la spontanéité et la bonne prononciation pour certains d'entre eux.

En fonction de leurs discours, ces deux éléments sont valables à toutes les langues. Partant de cette dernière affirmation, quelles seraient leurs discours sur la faculté de « parler » en contexte plurilingue ?

1.1.2- « Parler » et contexte plurilingue : quel (s) discours ?

L'analyse de ce point est importante dans la mesure où, pour répondre à notre question sur le savoir-parler, plusieurs enseignants de L_1 se sont / nous ont interrogé(s) « *en quelle langue ?* ». De ce fait, nous en avons déduit, qu'il pourrait y avoir une différence dans le(s) discours et l'attitude face à la parole ou au savoir-parler dans telle ou telle autre langue. Doit-on, par conséquent, conclure que la perception de l'acte de parole diffère en fonction de la langue utilisée ? Ceci ne viendrait-il pas annuler la conclusion du précédent point selon laquelle savoir parler une langue (quelle qu'elle soit) se résume à la maitrise grammaticale et à la spontanéité ? Pour répondre à ces deux questions, nous commencerons, d'abord, par analyser les discours sur la prise de parole en français ; puis en arabe littéraire et, enfin, en arabe algérien.

1.1.2.1- Parler en français est synonyme de…

Toutes les réponses à la question « *Qu'est-ce que bien parler en français ?»* sont classables selon deux types de réponses : parler en français est :

- *« Banal » et « normal »*

Plusieurs enseignants (03 enseignants sur 05) ont mentionné que parler en français serait chose « banale » et « normale ». EAR2, dans son discours, illustre nos propos :

> **EAR2**
> **M29**. euh ++ umm +++ ***maaandich*** euh enfin ***hadja aadiya*** **+ lougha** ***ou khlass bessah loughetna sabka aaliha*** **/** (euh ++ umm+++ *je n'ai pas enfin c'est quelque chose de normal + c'est une langue comme une autre et c'est tout mais notre langue prime)*

L'enseignant EAR2 ne manque cependant pas d'ajouter (à des fins de classement des langues en présence par ordre de priorité) que :

> **M30**. euh (*met sa main sur le menton et regarde le sol*) ***lala machi kima elaarbiya*** **elfos'ha** ***bessah kima elaarbiya eddadja ou hakkak eddardja ntaana sabeka*** **/** (*euh non ce n'est pas comme l'arabe littéraire mais c'est comme l'arabe algérien et encore l'arabe algérien prime aussi sur le français.)*[229]

Ce type de réponse « *normal … mais…* » est donné par 03 autres enseignants qui procèdent tous en deux étapes : d'abord, dire ce qu'ils pensent du fait de parler en français (« *normal* », selon eux) et que la langue française est comme la langue arabe ; puis de « *se rattraper »(*en quelques sortes) en disant que l'arabe prime sur le français pour plusieurs raisons :

- *Raison identitaire / langue prioritaire :*

La langue étant l'un des emblèmes de l'identité nationale, se retrouve dans le discours de l'enseignant EAR1. Ce dernier, met en avant cet aspect en classant les langues (arabe et français) en fonction de leur(s) statut(s) et de leur importance :

> **EAR1**
> **A29**. ***yaani*** **ellougha el firancia hiya lougha** ***kima lokhrin aandha*** **el kitabi** ***ou*** **el chafahi** … *(c'est-à-dire que la langue française est une langue comme les autres elle a l'oral et l'écrit …)/*
> **O30**. … ***kima el aarbiya*** ? *(comme l'arabe ?) /*
> **A30**. … euh ***kima el aarbiya bessah el aarbiya aandna loughatna ou*** ++ […] donc c'est normal ***nfedhlouha aala*** **ellougha el faranciya** […] / *(euh comme l'arabe mais l'arabe chez nous c'est notre langue ++ […] donc c'est normal de la favoriser par rapport à la langue française […]/*

- *Raison socio-historique*

L'ayant déjà abordé dans l'analyse du discours des enseignants sur les langues en présence, l'aspect socio-historique est présent et justifie la pratique ou pas de la langue française dans la société algérienne :

---

229 L'enseignant a répondu suite à notre question : « **O30**. **lougha** ***kima loukhrine*** ? ***kima el aarbiya*** ? **/** (*une langue comme une autre ? comme l'arabe ?) ».*

EAR4
A26. euh +++ (SE GRATTE LA TÊTE) euh ***yaani hadja normal bessah fel*** **moujtama'a** ***enta'ana hadja machi mliha*** enfin ***houma reddouha machi mliha*** **/** *(euh +++ euh en fait c'est quelque chose de normal mais notre société en a fait quelque chose de grave et de pas bien)/*
A27. + euh + ***a'alabalak*** **ettarikh** ***ou wech esralna fe ettis'iinat bezzaf hwayedj raddou had*** **ellougha** ***mharma fila*** société surtout surtout ***hna fi*** Blida **/** *(+ euh + vous savez l'histoire et ce qui c'est passé dans les années 90 enfin plein de choses qui ont rendu cette langue taboue dans notre société et surtout surtout ici à Blida)/*

Raison socioreligieuse

Autre aspect qui justifierait, selon EAR1, la pratique des langues dans la société algérienne : *la religion.* Cet aspect est prédominant dans le discours des enseignants (de L_1 et de L_2) dans la mesure où la religion musulmane, la langue arabe littéraire et la société algérienne seraient, selon les discours analysés, fortement liées. Un lien que nous qualifions, cependant, de *stéréotypé.* Or, la pratique d'une autre langue (française ou autre) ne menacerait en rien ce lien à moins que ce dernier n'ait des failles que la pratique du français risquerait de creuser :

EAR1
A30. … euh ***kima el aarbiya bessah el aarbiya aandna loughatna ou*** ++ euh **asliya** ***ou*** loughat **eddine** ***ntaana*** donc c'est normal ***nfedhlouha aala*** **ellougha el faranciya** en plus **hadi ellougha** ***aandna*** **tarikh** ***ekbir m'aa moualiha*** + … / *(euh comme l'arabe mais l'arabe chez nous c'est notre langue ++ euh notre langue première et celle de notre religion donc c'est normal de la favoriser par rapport à la langue française en plus il y toute une Histoire entre nous et les natifs de cette langue)/*

- *Raison sociolinguistique : un métissage français/arabe pour pallier au « tabou social »*

EAR5 parle d'une pratique banale mais difficilement acceptée dans la société algérienne. Celui-ci mentionne dans son discours que le fait de « *mélanger* » les langues et donc d'avoir des pratiques plurilingues reste le moyen de pallier à ce *tabou social* qu'est celui de parler en français :

EAR5
H28. ++ ***el hadra*** en français ? euh + ***walou*** euh + ***el hadra*** en français ***hadja mliha kima fkoul*** **elloughate** mais bon + euh + **fi fi** ***bladna machi hadja sahla manetkablouch*** vraiment ***el hadra barra*** en français ***maaliche enkhaltouha bel aarbiya bessah bach nahadrou ghir el*** français ***ouaara chwiya fla*** société ***n'ta'a'na*** **/** *(++ parler en français ? euh + rien euh + parler en français est quelque chose de bien comme parler dans toutes les langues d'ailleurs mais bon + euh + dans dans notre pays ce n'est pas quelque chose de facile on n'accepte pas vraiment le fait de parler en français c'est plus acceptable de le parler mélangé à l'arabe ça passe mieux mais ne parler qu'en français c'est quelque chose de délicat dans notre société)/*

Par ailleurs, EAR3 mentionne dans son discours que parler en français renvoie à deux éléments :

- la culture audiovisuelle et cinématographique ;
- les jeunes d'Alger « *La tchitchi* ».

EAR3
F/Z26. euh ++ **el aflam** parabole ***ou*** euh ++ euh la TV euh ou erradio ***ou wlad*** **el aassima** ***kima issemmouhoum*** la ***tchitchi***[230] (sourire) (*euh +++ les films (le cinéma) la parabole et euh ++ euh la TV euh la radio et les jeunes qui habitent dans la capitale*[231]*)/*

Selon une recherche menée en 2007[232]sur les représentations des enseignants et des élèves du secondaire algérien sur l'oral et les langues, la pratique du français était, selon les propos recueillis, liée à un public jeune et à l'aspect culturel. Les jeunes en question étaient ceux des grandes villes du nord du pays. Ici, EAR3 cible précisément les jeunes algérois qu'il qualifie de « *tchitchi* » : les jeunes issus de milieux aisés et francophones.

1.1.2.2- Parler en arabe littéraire est …

Lorsque nous avons posé la question de savoir ce que parler en arabe littéraire représentait pour notre public, les deux réponses suivantes nous ont été données :

- *… une fierté, un honneur*

  Deux enseignants sur cinq ont mentionné *la fierté et l'honneur* à propos de l'utilisation de l'arabe littéraire. En effet, EAR1 parle d'une langue dont les locuteurs doivent être fiers. Cette fierté est, selon ses dires, relative aux contextes officiel, religieux, historique et scientifique :

  EAR1
  A31. **ellougha el aarabiya el fos'ha** + euh + euh **hiya loughatel'ouma eldjazairiya** ***ou*** **eddine** ***ntaana ouuu*** ++ euh ***loughatna ou thanik*** **hiya lougha**t'**el ouloum** + ***ih fil hakika*** **el ouloum** ***kima*** **el riyadhiyat ou el ouloum ettabi'iya** ***bdaw bellougha*** **el aarabiya** ah + ***ou*** euh **hada yaani mouchrif** ***ou lazem aala*** **ettilmidh** ***yaaraf had*** **el oumour** ***bach ihab yahdar*** **akthar fa akthar ellougha** ***n'taou****/ (la langue arabe littéraire +euh+ euh c'est la langue du peuple algérien et de notre religion e(éééé)t ++ euh notre langue et aussi c'est la langue des sciences + oui en réalité les sciences comme les mathématiques et les sciences naturelles ont commencé en langue arabe littéraire hein et euh c'est quelque chose dont on peut être fier et il faut que l'élève sache ce genre de choses pour qu'il aime de plus en plus parler sa langue)/*

  EAR3, quant à elle, parle aussi d'honneur et de fierté lorsqu'il s'agit de parler en arabe littéraire :

  EAR3

230 Terme qui désigne les jeune « branchés » suivant la mode (cela revoie aussi à la langue qu'ils utilisent au quotidien.).
231 Alger.
232 Ouardia ACI, 2007, *Op.cit.*

> **F/Z27**.++ euh ***hadi hadja*** euh ***yaani*** euh **mouchrifa + *ch'hal enhab kinkoun fi echcharri'a ou* nesmaa *hadouk* essighar *yahadrou* bellougha el fos'ha** meme ***loukan yeghelttou fi* baadh el kalimat *bessah hadja chabba*** *(++ euh c'est quelque chose euh c'est-à-dire euh dont on doit être fier + qu'est-ce que j'aime entendre dans la rue les petits enfants parler cette langue même s'ils font des erreurs mais c'est quelque chose de beau)/*

- *... important*

Parler en arabe littéraire est chose *importante*. Telle fut la réponse de trois enseignants. EAR2, en plus de faire l'éloge de cette langue, renvoie l'importance de parler cet arabe au fait qu'une langue qui n'est pas parlée n'est pas une langue, qu'elle meurt. Donc, selon ses propos, parler l'arabe littéraire est important pour maintenir cette langue « *en vie* » :

> **EAR2**
> **M31**.AHHH **+ *hadi hadja* mouhimma + *khaterch* ellougha *elli matenhdarch mahich* lougha *ou* ellougha elaarabiya *lazem nahadrouha yaani* lougha *chabba ou* min arwaa elloughat fil aalem /** (*AHHH ça c'est important + parce qu'une langue qui ne se parle pas n'est pas une langue et la langue arabe littéraire est une belle langue l'une des plus belles langues au monde)/*

EAR4 va dans le même sens que son collègue EAR2, en avançant que parler cette langue est important. De façon plus générale, l'enseignant affirme que la maitrise et l'utilisation de toutes les langues sont importantes :

> **EAR4**
> A28. euh ***hadja mouhimma ou mliha kedma nahadrou* lougha *mlih ou machi ghir el aarbiya*** (SOURIRE) (*euh c'est quelque chose d'important et plus on parle de langues et mieux c'est et pas seulement l'arabe (sourire*) **/**

Enfin, EAR5 parle de l'importance de parler cette langue en la liant au contexte religieux :

> **EAR5**
> **H29**. **++ *yaani hadjaaa*** euh ***kifech n'koul*** euh **+ mouhimma *ou mliha*** surtout pour les plus jeunes pasqueeuh ***yekraouha ou hiya loughetna kamel ou* loughate eddine** donc plus ***yahadrouha*** et mieux c'est **++ *bess*** … (SOURIRE) / *(++ c'est quelque chose de comment dire euh d'important et de bien surtout pour les plus jeunes parce qu'ils l'étudient en classe et que c'est notre langue et la langue de la religion donc plus ils la parleront mieux c'est ++ mais ...)/*

EAR5 continue et se désole du fait, qu'à l'extérieur de l'école, parler en arabe littéraire suscite des moqueries. L'enseignante insiste sur le fait que parler cette langue doit devenir « *normal* » :

> **EAR5**
> **H30**. ***ih*** (SOURIRE) euh ***kount rayha n'koul belli el hadra bel* fos'ha *hadja mliha bessah ki nessem'ou ennas yahadrouha barra n'chouf belli kayen bezzaf yedhahkou khaterch ma'aandhoumch*** l'habitude ***yessem'ou*** alors que ***hadja LAZEM twelli*** normal **+ *rana blad* mouslim *ou* mou'arrab *malazemch nensaouha* /** *(oui (sourire) euh j'allais dire que le fait de parler en arabe littéraire à l'extérieur suscite la moquerie et le rire chez ceux qui nous entendent parler car ils n'en ont pas l'habitude alors que*

c'est quelque chose qui DOIT devenir normal + il ne faut pas oublier que nous appartenons à un pays arabo-musulman) **/**

« *Devenir normal »,* doit-on comprendre que parler cette langue à Blida est quelque chose d'anormal ? Doit-on comprendre aussi que parler arabe est à la fois normal et anormal en fonction de la variété utilisée : l'utilisation de la variété officielle (dite langue officielle et nationale de l'Algérie, pure …etc.) est anormale et peu aisée par opposition à l'utilisation de la variété algérienne (dite dialecte algérien) serait normale et plus aisée. C'est ce que nous comprenons du propos de EAR1 :

A32. […] ***had*** **ellougha** ***nekedrou nahadrouha*** **fil elmassajed** ***ou fel*** **madaresse** ***ou thanik feddar machi*** **chertt** ***nahadrouha ghir fel*** **madrassa ++** ***bessah*** euh **min djiha oukhra +** ***kayen bezzaf lli mayahadrouhach li'anna kayen el aarbiya eddardja ou edjina sahla aala loukhra bessah*** **el fos'ha** ***hiya*** **afdhel** ***ou*** **el khalissa/** *(non + nous pouvons parler cette langue dans les mosquées les écoles et aussi à la maison ce n'est pas une règle que de la parler qu'à la maison ++ mais euh d'un autre côté+ il y en a beaucoup qui ne parlent pas la langue classique car il y a en parallèle l'arabe dialectal*[233] *et c'est plus facile que l'autre arabe mais l'arabe littéraire reste privilégié et pur.)/*

Pour répondre aux questions de l'utilisation des variétés de l'arabe à Blida, voyons maintenant ce que les enseignants pensent du fait de parler en arabe algérien.

1.1.2.3- Parler en arabe algérien …

L'analyse des discours de nos enseignants sur les langues qu'ils côtoient était assez contrastée. En effet, parler de l'arabe algérien était à la fois « *naturel*, *normal »* mais « *tabou et controversé ».* Parler cette langue suscite aussi plusieurs points de vue que nous présentons et analysons de suite :

- *… c'est une pratique normale ou banalisée en Algérie*

Plusieurs enseignants dans leur discours mentionnent que parler en arabe algérien est une pratique banalisée voire normale.

En effet, d'une part, EAR4 affirme qu'il s'agit d'une pratique normale qui permet la communication et l'intercompréhension entre les Algériens :

EAR4
A29. euh **+** ***yaani hadja*** normal ***kamel nahadrouha bach netfah'mou binatna*** enfin normal **/** *(euh + c'est quelque chose de normal on le parle tous pour communiquer et s'entendre enfin c'est quelque chose d'anodin)/*

233 Ou arabe algérien.

D'autre part, nous évoquons une pratique « *banalisée* » dans la mesure où nous retrouvons dans les discours de EAR5 des représentations qui engendrent des attitudes plus ou moins négatives envers la pratique de cette langue

> **EAR5**
> H31. ahhh euh ++ ***yaani hadja mech*** normal ***reddinaha h'na*** **eldjazairiyin** ***hadja*** normal ***wellina kamel nahadrouha bach netfah'mou binatna bessah mahichi loughetna*** **/** *(ahhh euh ++ nous les Algériens avons transformé quelque chose d'anormal en quelque chose de normal on le parle tous pour communiquer et s'entendre mais ce n'est pas notre langue)/*

L'extrait ci-dessus nous induit vers l'idée qu'étant donné que l'arabe algérien n'est pas la langue des Algériens (selon les dires de cet enseignant) donc utilisée une autre langue serait mieux accepté et que cette pratique (l'arabe algérien) pourrait nuire à la pratique d'une langue dite « *pure »* et officielle.

- *… c'est une pratique dévalorisante de/pour l'arabe littéraire*

Comme déjà mentionné dans l'analyse des discours des enseignants sur les langues en présence, la situation diglossique en Algérie se fait de plus en plus ressentir. En effet, lorsqu'il s'agit de parler des pratiques langagières en général et de l'utilisation de l'arabe algérien en particulier les avis divergent. Certains en ont une vision positive voire nonchalante (*Cf.* point ci-dessus), d'autres voient cette langue comme une « *rivale* » de l'arabe littéraire. Or, il s'agit bien de deux variétés (dominante/dominée) d'une même langue qui s'affrontent sans cesse. Allant dans ce sens, trois enseignants de L_2 sur cinq interrogés déclarent :

> **EAR1**
> **A33**. euh + ***eddardja*** (SE GRATTE LA TÊTE) euh ++ ***hiya hiya*** **lougha mamzoudja** ***yaani machi*** **khalissa** +++ ***ou hiya*** déjà **lougha chafhiya ma'aandhach kima kitabiya kima el fos'ha** ski fait que ***machi*** **haaammma** ***kima*** **el fos'ha/** *(euh + l'arabe dialectal (se gratte la tête) euh ++ c'est c'est une langue métissée c'est-à-dire qu'elle n'est pas pure et on l'utilise entre nous pour communiquer +++ et cette langue est orale elle n'a pas de valeur écrite comme l'arabe littéraire ce qui fait qu'elle n'est pas importante comme la langue arabe littéraire.)/*

Dans cet extrait, nous voyons apparaitre les représentations des deux variétés d'arabe ainsi que leur(s) influence(s) sur leur utilisation. De ce fait, l'utilisation de l'arabe algérien est compromise à cause, selon les propos recueillis, du fait d'être une langue orale et métissée par opposition à l'arabe littéraire qui est pure et qui a un code écrit. Par conséquent, parler en arabe littéraire serait meilleur que de parler en arabe algérien.

EAR2, pour répondre à notre question, fait aussi appel à ses représentations des langues et de leur(s) utilisation(s). Ce dernier va cependant plus loin que EAR1 en disant que *L'arabe algérien n'est pas une langue.* :

> **M32**. euh + ***el dddardja*** (RIRE) ***wachenkoul*** ? euh ***yaani*** **loughaaa** … ***lala lala machi*** **lougha khalsa** ***yaani mkhelta kayen erroumiya*** l'anglais ***elaarbiya*** **ila akhirih /** (euh + *l'arabe algérien (rire) que puis-je dire ? euh c'est-à-dire que c'est une langue non non ce n'est pas une langue pure c'est-à-dire qu'elle est métissée il y a du français de l'anglais de l'arabe etc.)* **/**

En fait, et selon les discours recueillis, le fait de parler en arabe algérien est naturel mais dévalorisant pour l'Algérien qui ne parlerait pas « sa » langue. Or, cette langue métissée, orale dont la pratique est, incontestablement, répandue en Algérie est vue comme étant impropre et sans importance. C'est justement ce que EAR3 tente de nous expliquer en comparant la situation (socio)linguistique algérienne à celle d'autres pays tels que la France :

> **F/Z28**. ***nahadrou beddardja koul youm koul wakt bessah fessah machi loughetna*** **+ mina el ahcen** ***nahadrou*** **el fos'ha +** ***aalach*** **fil bouldane** ***loukhra mayahadrouche*** **lahdjat** ***wahdoukhra***… (*on parle en arabe algérien tous les jours et à toute heure mais en réalité ce n'est pas notre langue + il vaudrait mieux qu'on parle l'arabe littéraire + pourquoi dans les autres pays on ne parle pas de dialectes …)/*
> **F/Z29**. ***ih bessah fi França*** **mathalan** ***ma'aandhoumch*** **lahdja** ***aand'houm ghir*** **el FIRANCIYA** … / (*oui mais en France par exemple ils n'ont pas de dialectes ils ont que le FRANÇAIS)/*

Il est assez surprenant, dans un discours qui se veut être un plaidoyer pour la défense de l'arabe littéraire, de prendre pour exemple un pays occidental tel que la France ; d'autres pays dans lesquels l'arabe que nous qualifions de scolaire est utilisé quotidiennement mais ne sont pas cités en exemple. Pourquoi ? La réponse à cette question est sans doute liée à l'aspect historique liant l'Algérie à la France. Ce lien inextricable étant, que nous le voulions ou pas, omni présent dans plusieurs domaines. EAR3 nous démontre, une fois de plus, que la France est et restera dans le paysage algérien.

Il ressort des discours des enseignants de L_1 que la faculté de parole est liée à deux éléments primordiaux :

- L'utilisation normée de la langue (respect de la grammaire) ;
- La langue utilisée (les représentations des langues en présence).

Tous les enseignants de L_1 s'accordent sur le fait que parler une langue donnée ne peut être indépendant d'une maitrise (parfaite) de la grammaire. Cette condition est, selon leurs dires, applicable à toutes les langues. Néanmoins, parler dans une langue donnée dépend aussi, comme nous l'avons constaté, des représentations qu'ils ont des langues.

À ce stade de notre analyse, nous concluons que parler une langue n'est pas emprunt à la spontanéité. Or, la compétence orale et la compétence de communication se

caractérisent principalement par la spontanéité. Partant de cette conclusion, comment les enseignants voit cette compétence orale ? L'enseignent-ils ? Et comment et pourquoi l'enseignent-ils ?

1.2- Les discours des enseignants sur l'oral et son importance en classe de langue

Nous avons affirmé aux enseignants, lors de ces entretiens, que l'oral s'était vu accordé plus d'importance depuis la réforme de l'éducation nationale de 2003. À ce sujet, les avis se ressemblent et divergent tout en reconnaissant l'importance ou pas de l'oral. En effet, tous les enseignants définissent ou perçoivent *l'oral* par rapport à *l'écrit* ; certains en les opposant (en fonction de l'importance de chacun des deux) :

EAR1, par exemple, voit l'enseignement de l'oral « *inutile* » par rapport à l'enseignement de l'écrit tout en expliquant que le problème réside dans l'absence d'une évaluation de l'oral :

> **EAR1**
> **A27**. euh ++ […] ***ou + ou ki yaatiw*** **ahamiya littaabir echafahi** ***oulah wech idirou bellougha*** **echafaouiya** l'issentiel ***fel elktiba*** + euh **ettilmidh** ***ki yaaraf yekteb bezzaf eddenia ou ma fiha ou makach*** même pas **ikhtibarates chafahiya** ***kima bekri mour*** **elistiklal** / *(euh ++ [...] et + et quand ils donnent une importance à l'oral en français à quoi ça sert qu'est-ce qu'ils feront avec l'oral en français l'essentiel est dans l'écrit + euh l'élève quand il sait écrire c'est déjà ça et c'est l'essentiel et il n'y a même pas d'examen oral comme avant juste après l'indépendance)/*

EAR2 maintient que l'enseignement de l'oral est inutile en français pour des raisons de systématisation et d'utilisation[234] de cette langue en dehors de la classe. Il compare, par la suite, l'utilisation de l'arabe littéraire par rapport au français qu'il juge, selon ses propos, plus naturel et « *facile* » pour l'élève :

> **M28**. ***ih ih aalabalna + bessah euh kifech enkoul euh yaani mayeslahch had chi khaterch*** **ettilmidh** ***maandouch el fourça bach yetkellem fihad*** **ellougha** ***mour*** **el madrassa** ***ou*** **kharedj el kism** ***GAA*** !! ***bessah*** **fil ellougha elaarabiya** ***chi hada*** **tabi'i li'anna** ***melli yebda*** **ettilmidh fessana el'oula** ***n'aaoudouh yahdar bel*** **araabiya elfos'ha** ***ou m'aa*** **ettarbiya elislamiya** ***ou*** **hifdh essourate el cor'aniya** ***yemchi*** **ettilmith bissouhoula fe ellougha** ++ euh ***ou yek… yekdar yahdarha*** **fil ousra** ***m'aa waldih ou khaoutou wella berra m'aa s'habou*** / (*oui oui on le sait+ mais euh comment dire enfin euh ça ne sert à rien parce que l'élève n'a pas l'occasion de parler cette langue à l'extérieur de l'école et à l'extérieur de la classe mais en langue arabe l'expression orale est quelque chose de tout à fait naturel parce que dès le début de la scolarité en première année on donne l'habitude à l'élève de parler en arabe littéraire et avec le fait qu'il y ait la matière d'éducation islamique donc l'élève apprend par cœur les sourates ou versets coraniques et par conséquent il avance plus vite et plus facilement dans cette langue ++ et il peut parler l'arabe littéraire en famille avec ses parents ou ses frères et sœurs ou à l'extérieur avec ses amis.)/*

Nous pouvons constater, que, comme dans le point précédent (*Cf.* Chap.3- 1.1), que l'enseignant ne trouve ses argument que dans une comparaison entre les deux langues

234 Termes empruntés à Henri HOLEC.

d'enseignement et enseignées au primaire ; il ne manque pas de mettre en relief l'utilisation de l'arabe littéraire. Or, il avance que l'élève peut utiliser la L1 alors que cela est presque faux.

Allant dans le sens didactique de notre recherche, nous avons demandé aux enseignants de *L1* de nous éclairer sur ce qu'est « *enseigner l'oral* ».

1.2.1 – Enseigner l'oral c'est …

Deux enseignants sur cinq mentionnent qu'enseigner l'oral serait une tâche « *complexe* » :

> **EAR1**
> **A39**. ++ euh + ***yaani hadja machi sahla*** ++ euh + mmmm + **bissifa moukhtassara houa taalim ellougha ehchafahiya liettilmidh** / *(++ euh+ c'est-à-dire que ce n'est pas chose facile ++ euh+ de manière abrégée c'est le fait de faire apprendre la langue orale à l'élève)/*

> **EAR2**
> **M37**. ++ ***yaani hiya hadja sahla ou machi sahla*** **[…]** (++ *c'est quelque chose de facile et de difficile à la fois […])* /

Comme nous venons de le constater, enseigner l'oral n'est pas aisé selon EAR 1 et EAR2. Ils poursuivent leurs discours en justifiant leurs précédentes déclarations. EAR1 affirme que la compétence orale ne s'acquière qu'en passant par deux étapes : s'habituer à écouter une langue pour, ensuite, la prononcer et la parler. Il propose, par la suite, des « *astuces* » pour apprendre à parler en arabe littéraire :

> **EAR1**
> **A40**. ***machi sahla khatch*** **ettelmidh** ***lazem yetaaoued*** **aala samaa had ellougha** ***bache yekder yentakha oumbaad*** ++ d'ailleurs ***daymen nwassiou elaba'a bache ikhalliou ouladhoum ichoufou li dissins animés bel aarabiya*** **aala el kanat el djazairiya** ***wella*** **el aarabiya** ***bache*** l'enfant ***yetaaoued*** **aala ellougha** ***kbel ma yentak'ha + khatch loukan yebka issenna echeikh mayekderch yentak'ha*** / *(ce n'est pas facile parce qu'il faut que l'élève s'habitue à entendre cette langue pour pouvoir la prononcer ensuite ++ d'ailleurs on conseille toujours aux parents d'élèves de laisser leurs enfants regarder les dessins animés en arabe sur les chaines télévisées algériennes ou arabes pour qu'ils puissent s'habituer à la langue avant de la prononcer + car s'il attends l'enseignant il ne pourra pas parler dans cette langue)/*

EAR2 justifie la complexité de l'enseignement de l'oral par le fait que l'oral est à la fois objet et moyen d'enseignement :

> **M37**. ++ ***yaani hiya hadja sahla ou machi sahla khatch naalmou elhadja elli biha netaalmou hwayedj wahdoukhrin ou loukan manahadrouch makach*** **taalim** ***machi sahla*** surtout ***m'aa esghar khatch ki y dji'w*** **lelmadrassa** ***maya'aarfou walou fil*** **ellougha /** (++ *c'est quelque chose de facile et de difficile à la fois parce qu'on enseigne finalement ce qui nous sert à enseigner d'autres choses et si on ne parle pas il n'y a pas d'enseignement / apprentissage et surtout avec les enfants car quand ils rentrent à l'école ils ne savent rien concernant l'oral en langue arabe littéraire)* /

Il ressort du discours des deux enseignants de L1 que l'oral est complexe à cause de deux éléments :

- l'oral engage plusieurs composantes (réception et production) ;
- les enfants (les élèves) éprouvent des difficultés à causes des langues d'enseignement et enseignée.

Selon les propos recueillis, l'un des problèmes fondamentaux de l'enseignement/apprentissage de l'oral réside dans la langue à enseignée et à apprendre ; les enseignants confirment, en quelque sorte, que le français n'est pas seule langue apprise à l'école, mais que l'arabe dit « *fos'ha* » l'est aussi. Ainsi, d'un discours sur l'importance de l'oral, nous nous retrouvons à débattre, encore une fois, autour des langues.

Les trois autres enseignants (EAR3, EAR4 et EAR5) affirment qu'enseigner l'oral serait tâche « *aisée* » et « *facile* » :

> **EAR3**
> **F/Z34**. +++ euh + fff+ ***hadja sahla n'aalmou*** **lettilmidh** ***kifach yentek ou yefham*** **lougha sawa'ane takoun el aarabiya aw el firanciya /** (*+++ euh + fff + c'est quelque chose de simple on apprend à l'élève à prononcer et comprendre une langue que cela soit l'arabe ou le français) /*
>
> **EAR4**
> **A33**. *++* ***hadja sahla n'aalmou*** **lettelmidh** ***kifach yahdar bel aarabiya wella et bel français /*** *(++ c'est quelque chose de facile on apprend à l'élève à parler en arabe ou en français)/*
>
> **EAR5**
> **H34**. ***n'aalmou*** **lettelmidh** ***kifach yahdar bellougha*** **el aarabiya** ***wella bel*** français **++** ***elli ouaar houwa*** **el kitabi** **/** (*on apprend à l'élève à parler en arabe ou en français ++ le plus difficile c'est l'écrit)/*

Enseigner l'oral se résume, selon les extraits ci-dessus, à enseigner et à apprendre comment parler (et écouter) en arable littéraire ou en français. Donc, si l'on en croit les dires des enseignants, les élèves suivraient la même méthode d'enseignement de l'oral en L1 et en L2 d'enseignement. Toujours selon les discours recueillis, les élèves éprouveraient des difficultés à parler en classes de L1, donc comment se comportent-ils en séance d'oral ? Comment parlent-ils ?

1.2.2- Comportement (s) des élèves en séance d'oral en classe de L1

Nous pouvons classer les discours des enseignants sur les comportements des élèves en séance d'oral en fonction de trois questions :

- Comment les élèvent parlent-ils en classe et en séance d'oral ?

- Sont-ils autorisés à utiliser d'autres langues que la langue enseignée ?
- Quelles sont leurs facilités et/ou difficultés en classe de *L1 ?*

1.2.2.1- Comment les élèves parlent-ils en classe en séance d'oral ?

Trois points ont été mentionnés quant à la prise de parole des élèves en classe de L1. Ces points, se lient à l'utilisation des langues en classe.

1- Un enseignement progressif de l'oral en L1 : l'élève commencerait (continuerait) à parler en arable algérien puis serait progressivement dirigé vers l'exclusive utilisation de l'arabe littéraire en classe de L1 :

> **EAR1**
> **A41**. ***yahadrou*** d'abord ***beddardja oumbaad na'amlou bach yenssaou chwiya eddardja ou yahadrou bel*** **ellougha elfos'ha filkism /** *(ils parlent d'abord en arabe algérien et ensuite on travaille pour qu'ils oublient / mettent de côté cet arabe pour ne parler qu'en arabe littéraire en classe)/*
>
> **EAR2**
> **M38**. ***m'aa leouel yahadrou beddardja*** c'est normal ***bessah oumbaad yetaawdou yahadrou*** **ellougha elfos'ha fel kism *yaani hadja* tedrijiya /** (*au début ils parlent en arabe algérien c'est normal ensuite ils s'habituent à parler la langue arabe littéraire mais c'est quelque chose de graduée ou progressif.*)/

2- Une séance d'oral exclusivement axée sur l'utilisation de l'arabe littéraire – voire son obligation. C'est ce que déclarent deux autres enseignants (EAR3 et EAR4). EAR3 déclare que ses élèves ne parlent qu'en arabe littéraire :

> **F/Z35**. (sourire) **el aarabiya** ! **/** (*l'arabe*)/
> **O36**. ***wech mel*** **aarabiya** ? **/** ***dardja wella*** **fos'ha** ? **/** (*quel arabe? l'algérien ou le classique?)/*
> **F/Z36**. **LA el fos'ha bittabaa /** *(NON le classique évidemment)/*

Nous émettons à propos de ce discours quelques réserves dans la mesure où, d'abord, cette enseignante s'est donnée comme fonction de défendre l'arabe littéraire. Or, il ne s'agit pas de défendre une langue mais de dire ce qu'il en est dans sa classe. Ensuite, et selon tous les autres discours recueillis, les élèves ne parlent pas systématiquement et naturellement en arabe littéraire.

EAR4 quant à elle parle du facteur « *affectif* » envers l'utilisation de telle ou telle autre langue en classe de L1 :

> **A34**. ***manekdebch aalik*** + les élèves en général ***ihabou yahadrou beddardja bessah nemnaaa'halhoum khaterch lazem yetaalmou*** **elougha elfos'ha /** *(je ne vous mentirai pas + les élèves veulent parler en général en langue arabe algérienne mais je leur ai interdits cela pour qu'ils puissent apprendre à parler en arabe littéraire)/*

Comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante déclare interdire l'utilisation de l'arabe algérien en classe de L1 (nous reviendrons sur cet aspect dans le point suivant – *Cf.* 1.2.2.2). Cet extrait nous conforte aussi quant aux réserves émises par rapport au discours de EAR3.

3- EAR5 mentionne que les élèvent parleraient de différentes manières (utiliseraient différentes langues) en fonction de leur(s) interlocuteur(s) en classe : ils utiliseraient l'arabe algérien entre eux (entre élèves) et l'arabe littéraire avec l'enseignant (déclaration que nous vérifierons lors de nos observation de classes (*Cf.* partie 4 – chap.4). Il revient aussi sur cette *obligation* de parler en arabe littéraire en classe de L1 :

> **H35**. ***yahadrou beddardja binathoum bessah m'aaya yahadrou bel fos'ha hadja*** normal (RIRES) ***n'aallemlhoum*** **el aarabiya el fos'ha** donc ***LAZEM nahdar m'aahoum bhad ellougha ou houma ganith /*** (*ils parlent en arabe dialectal entre eux mais avec moi ils parlent en arabe littéraire c'est normal vu que je leur apprends cette langue donc je dois leur parler dans cette langue et eux aussi)/*

Allant dans le même sens, nous avons demandé aux enseignants si leurs élèves étaient autorisés à utiliser d'autres langues que celle enseignée et pour quel (s) objectif (s).

1.2.2.2- Sont-ils autorisés à utiliser une ou d'autres langue (s) que celle enseignée ?

Tous les enseignants auxquels nous avons posé cette question ont répondu que leurs élèves n'étaient pas autorisés à utiliser ou parler une autre langue que l'arabe littéraire en classe. Ainsi l'utilisation de l'arabe algérien se conforterait dans une utilisation spontanée (vu les discours analysés plus haut).

> **EAR1**
> **A44**. ***ELLA*** !! ***bach yetaalmou ellougha lazem yasmaa'ha ghira hiya ou yahderha ghir hiya fel*** **kism +** ***dork berra allah issahel*** **/** *(nnon pour qu'ils puissent apprendre la langue il faut qu'ils n'entendent et ne parlent qu'elle en classe + maintenant dehors chacun fait comme il le veut)/*

> **EAR2**
> **M43**. ***lala bach yetaalmou lougha lazem yessemou'ouha ou i'haoulou yentkouha*** même ***loukan idirou*** **akhta'a /** (*non pour apprendre une langue il faut l'entendre et essayer de la parler même s'ils font des erreurs*)/

> **EAR3**
> **F/Z39**. ***lala lazem yetaalmou*** **ellougha el fos'ha** ***bark***! / *(non il faut qu'ils apprennent la langue arabe littéraire seulement!*)/

Tout ce qui précède nous amène à la conclusion que les élèves sont obligés de parler en arabe littéraire. Cette « *obligation* » nous conduit à penser que ces élèves pourraient avoir plus de difficultés que de facilités à parler cette langue en classe.

1.2.2.3- Quelles sont leurs facilités et/ou difficultés en classe de L1 ?

La conclusion tirée quant aux éventuelles difficultés des élèves de 5e AP se trouve infirmée dans la mesure où tous les enseignants de *L1* s'accordent à dire que leurs élèves ont plus de facilités que de difficultés à parler en arabe littéraire en classe. En effet, pour qualifier ces facilités de prise de parole, quatre enseignants sur cinq utilisent les adverbes « *rapidement et facilement » :*

> **EAR3**
> **F/Z37**. ***fihad*** **el moustawa ma'aandhoumch sou'oubat** au contraire ***aand'houm*** **souhoulat el hamdoulillah /** (*à ce niveau ils n'ont pas de difficultés mais des facilités grâce à dieu*)**/**
>
> **EAR4**
> **A35**. en général ***maand'houmch*** **sou'oubat** au contraire ***yahadrou*** facilement **/** *(en général ils n'ont pas de difficultés ils parlent facilement)/*
>
> **EAR5**
> **H36**. (HOCHEMENT NÉGATIF DE TÊTE) ***ma'aand'houmch*** **sou'oubat** ***k'bira yahadrou*** **bissouhoula** et **bsour'aa** **/** *(ils n'ont pas de grandes difficultés à parler en arabe littéraire au contraire ils parlent très facilement et très vite)/*

EAR1, en plus d'utiliser les adverbes, met en avant le fait que les élèves se concurrencent et se disputent pour prendre la parole en arabe littéraire en classe ce qui induirait vers le fait que les élèves aimeraient parler et seraient peut-être à l'aise en parlant cette langue :

> **EAR1**
> **A42**. ***maandhoumch*** **sou'oubat** ***kebira bach yahadrou*** **billougha elfos'ha** ***bel*** **aaks** ***iwellou yeddabzou bach yahadrou kamel*** (RIRES) **/** *(ils n'ont pas de grosses difficultés pour parler en arabe littéraire au contraire ils en arrivent à se disputer entre eux pour pouvoir parler)/*

Seul un enseignant (EAR2) fait une comparaison entre les difficultés et/ou les facilités à parler en L1 et en L2. Selon lui, tout est relatif au statut des deux langues et que, par conséquent, il serait logique et « *évident »* d'avoir plus de difficultés à l'oral en français qu'en arabe littéraire :

> **EAR2**
> **M40**. ***fel*** **aarabiya** ***yaani maandhoumch*** **sou'oubat** ***kbira*** (HOCHEMENT DE LA TÊTE EN SIGNE DE NÉGATION) ***bessah fel erroumiya aandhoum*** **sou'oubat** ***kbira bach yeffahmou ou yentkou bessah hadja bayna ellroumiya lougha ajnabiya machi kima elaarbiya*** **/** (*en arabe ils n'ont pas de grandes difficultés à parler mais en français ils en ont pour comprendre et parler ce n'est pas évident pour eux mais c'est quelque chose de normal vu que le français est une langue étrangère ce n'est pas comme l'arabe)/*

Cette dernière réponse axée sur la comparaison entre la L1 et la L2 nous amène à parler de l'enseignement de l'oral dans les deux langues d'enseignement. En d'autres termes, peut-on enseigner l'oral de la même manière en L1 et en L2 ?

1.2.3- Enseigner l'oral en L1 = ou ≠ enseigner l'oral en L2 ?

À ce sujet, trois enseignants sur cinq ont répondu par l'affirmative. En effet, selon les propos recueillis, « *la langue change mais pas la méthode* » d'enseignement :

> **EAR2**
> **M44**. **ellougha *tetbeddel*** mais **ettarika *lala* /** (*la langue change mais pas la méthode*)**/**
>
> **EAR4**
> **A37**. + euh oui oui ***nekedrou* /** *(oui oui on peut)* **/**

L'enseignant EAR1 a, comme ses collègues, répondu affirmativement en émettant une remarque que nous jugeons pertinente dans notre recherche sur l'oral :

> **EAR1**
> **A45**. ***ih maaloum* ettarika *hiya hiya* + ellougha *tetbeddel bark* /** *(oui c'est certain la méthode/technique reste la même seules les langues changent)***/**
> […]
> **A46**. …***matériel wahed nestaamlouh* felloughatein *ou* pédaghogia *wahda thanik bessah fel aarabiya fe essana el khamsa nekedrou naatiou* machariaa *ou* maouadhiaa hourra *ou* koul telmidh *yahder ou iwajdou kima ihab***. *(… le matériel et la pédagogie qu'on utilise sont identiques dans les deux langues mais en arabe en cinquième année on peut donner des projets et des sujets libres aux élèves à eux de les préparer et de les présenter.)***/**

Dans sa réponse ci-dessus, l'enseignant déclare que la méthode utilisée lors des séances d'oral est identique à celle utilisée en L2. Il marque cependant une différence de taille à savoir qu'en arabe l'élève serait plus apte à parler de sujets divers et libres qu'en français. Cette déclaration est rattachée au mot « *projet* ». La pédagogie de projet étant l'approche utilisée depuis la réforme de l'éducation nationale serait peut-être différemment – voire plus justement – appliquée en L1 d'enseignement.

Deux autres enseignants (EAR3 et EAR5) ont déclaré qu'il était impossible d'enseigner la L1 et la L2 de la même manière :

> **EAR3**
> **F/Z40**. **LA** ! ***makach kifah khatch* ellougha el aarabiya *moukhtalfa* tamamen aan ellougha el firanciya /** (*NON ! c'est impossible parce que l'arabe et le français sont des langues complètements différentes)***/***
>
> **EAR5**
> **H38**. ***LALA !! loughetein machi kif kif makach kifach enkarriouhoum kif kif* bnefs ettarika** ou en plus ***loukan djaou*** le français ***ou*** l'anglais ***nekkedrou bessah m'aa elaarbiya*** IMPOSSIBLE ! **/** (*NON !! ce sont deux langues différentes on ne peut pas enseigner l'une comme on enseigne la seconde et en plus on aurait pu le faire s'il s'agissait du français et de l'anglais mais du français et de l'arabe c'est IMPOSSIBLE !)***/***

Selon eux, cette impossibilité relève des différences entre les deux langues. Ces différences relèvent vraisemblablement du statut des langues en Algérie. Nous voyons cela dans les propos de EAR5 lorsque l'enseignante dit que « *le français et l'anglais*

auraient pu être enseignées de la même manière ». Rappelons que ces deux dernières sont des langues étrangères en Algérie.

En conclusion et malgré des propos venant affirmer la théorie selon laquelle on enseignerait l'oral en L1 et en L2 de la même manière, nous avons tendance à penser qu'il ne s'agit que matériel pédagogique identique en L1 et en L2. (Nous vérifierons cela plus loin dans notre discours. *Cf.* 2)

Concernant l'oral, tous les enseignants déclarent faire des séances d'oral en classe de L1. Ces déclarations varient de « *l'obligation de faire de l'oral en classe »*…

> **EAR1**
> **A43**. oui ***BESSIF aalina !!*** **/** *(oui nous y sommes obligés !!)/*
>
> **EAR5**
> **H37**. ***BESSIF*** **!!** bien sur ***lazem endirou*** **hissas** **/** *(c'est OBLIGATOIRE !! bien sûr il faut leur faire des séances d'expression orale)/*

… à « *l'évidence d'en faire »* :

> **EAR2**
> M42. **TABAAN !!** (*évidemment !!*) **/**
>
> **EAR3**
> F/Z38. **BITTAB'AA ! /** (*évidemment !*) **/**
>
> **EAR4**
> A36. OUI !! **/**

De toute évidence, « obligatoires » ou « naturelles » les séances d'oral ont bel et bien leurplace dans les classes des enseignants interrogés. Nous nous demandons cependant, quelle (s) activité(s) orale(s) font-ils en classe de L1 ? Pour quel(s) objectif(s) ? et pour quelle évaluation ?

1.2.4- Les activités orales en classe de L1

Pour vérifier si oui ou non les enseignants faisaient de l'oral en classe, nous avons demandé aux enseignants de :

- décrire la dernière activité orale organisée en classe ;
- définir la (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité ;
- décrire le mode d'évaluation adopté pour cette activité.

1.2.4.1- L'activité orale en classe de L1

Comme vu plus haut, tous les enseignants déclarent faire régulièrement et *obligatoirement* de l'oral en classe. Aussi, du point de vue du choix des activités orales établies en classe, quatre enseignants sur cinq mentionnent des activités liées à la créativité et à la spontanéité de l'élève. En effet, partant d'un évènement (social, politique, religieux, universel …) l'élève doit s'exprimer lors d'exposés, de déclamation de poèmes ou de lecture à haute voix. Ne voit-on pas là, peut-être prématurément, un enseignement de l'oral par les genres formels (Dolz et Schneuwly, 1998) ?

Toutes les activités mentionnées par les enseignants sont en lien avec la journée internationale de la Femme :

EAR1 a déclaré avoir organisé avec ses élèves une séance d'écriture et de déclamation de poèmes sur la femme :

> **A47**. euh +++ euh ***ih*** **ennachat ettali** ***elli dertou m'aa*** **ettalamidh** ***kan aala*** **aid elmar'a** ***fel huit mars elli fat koultelhoum idirou*** **kassida sghira win** ***yedhekrou*** **fiha el mar'a /** *(euh +++ euh oui la dernière activité que j'ai faite avec mes élèves portait sur le huit mars dernier je leur ai dit de faire une sorte de poème dans lequel ils devaient décrire la femme.) :*

La déclamation d'un poème en L1 nécessite une certaine technique et une certaine écriture. Ce genre est assez complexe, mais il s'agit, selon l'enseignante, d'une sorte d'initiation à l'écriture et à la lecture de poésie personnalisées des élèves.

Trois autres enseignants (EAR2, EAR4 et EAR5) déclarent que la dernière activité orale organisée en classe était basée sur un autre genre : un exposé oral sur la journée internationale de la Femme :

> **EAR2**
> **M45**. ***koultelhoum idirou*** **bahth** ***aala*** **aid el mar'a** ***ou idjiouw ikadmouh*** **filkism /** (*je leur ai demandé de faire des recherches/exposés sur le thème de la journée internationale de la femme et de venir les présenter devant leurs camarades en classe)/*
>
> **EAR4**
> **A38**. euh ***derna lbareh*** euh plutôt ***hdarna elbareh a'ala*** **aid el mar'a** ***ou koulhoum darou*** **achghal yadaouiya** ***wella*** **kitabiya** ***ou djaw yexposiwhoum ala loukhrin bach immethlou*** **aid el mar'a /** *(euh on a fait hier euh plutôt on a parlé hier de la journée internationale de la femme et tous les élèves ont fait des travaux manuels ou des recherches pour exposer cette journée aux autres)/*
>
> **EAR5**
> **H39**. ***fel hakk*** euh **+** ***makach*** **nachat** ***hakka BAYEN*** !! ***kayen*** **anchitta** ***endirouhoum fel*** **kism +** ***kima ghir kima htafelna*** **bi aid el mar'a** donc **ettalamidh** ***darou*** **bouhouth** ***aala had el hafl ou fahmouna*** **bissifa chafahiya** ***kifach b'da had el hafl ou m'nin dja*** **++** ou kamel ***darouh rahou kamel fles cybers ou khedmou had*** **el bouhouth** *.../ (en fait euh + il n'y a pas d'activité CLAIRES !! il y a plusieurs activités qu'on fait en classe + nous avons fait dernièrement un travail à l'occasion de la fête internationale de la femme donc les élèves ont fait des exposés et des recherches quant à l'origine de cette célébration et sont venus en classe pour nous expliquer*

tout cela ++ et ils ont tous fait ce travail ils sont tous allés dans les cybers cafés pour faire ces recherches)/

Ainsi, quatre enseignants sur cinq déclarent enseigner l'oral à partir à travers les genres (exposés et poèmes). Seule EAR3 a organisé une séance d'oral axée sur la lecture d'un texte à haute voix :

EAR3
F/Z41. euh **ennachattat koul'ha** ***tetchabah*** **+ ana** ***dert ghir kima*** **nachatt sahl djidan** ***koultelhoum yahekmou*** **el kitab el madrassi** ***ou ihallouh fi pagea ou khlass ou nkoul i baadh*** **ettalamidh** ***yekraou*** **ennass** … / (*euh toutes les activités se ressemblent + moi j'ai fait il y quelques jours une activité qui consistait à faire ouvrir le livre de lecture à n'importe quelle page et de faire lire les élèves ...)/*
O.42. … à haute voix ?/
F/Z42 ***ih*** voila ***hada makan*** / (*oui voilà à haute voix)/*

L'enseignante, dans l'extrait ci-dessus, qualifie l'activité qu'elle a organisée de « simple ». Sa réponse vient confirmer, en quelques sortes, sa vision de l'enseignement de l'oral, qui, rappelons-le, est *simple et facile*.

À travers les différents discours recueillis, nous constatons que pour beaucoup d'enseignants, enseigner l'oral est une activité qui doit rester liée à *la spontanéité et la créativité* de l'élève. Un enseignement axé sur les genres permettrait, selon eux, d'aboutir à de meilleurs résultats en termes d'oral et permettrait à l'élève d'être plus alerte et à l'aise lors de conversations en L1. Le fait d'allier l'écrit et l'oral (écrire puis déclamer un poème ; préparer puis présenter un exposer ; déchiffrer puis lire un texte à haute voix) permet de travailler simultanément les deux compétences.

Pour approfondir notre raisonnement, nous avons demandé aux enseignants de nous parler des compétences visées lors de ces activités orales. En voici le résultat.

1.2.4.2 - La (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité

Après avoir décrit l'activité orale organisée en classe, nous avons demandé aux enseignants quelle (s) en était (ent) la(s) compétence(s) visée(s). Leurs réponses mentionnent plusieurs compétences :

- *la compétence linguistique ;*
- *la compétence communicative ;*
- *la compétence interculturelle ;*
- *la capacité à parler, à lire spontanément.*

EAR1

A49. + (SE GRATTE LA TÊTE) euh ***fel hak*** **el kafa'a el maoudjouda** ***ouelli lazem nelhkou liha hiya*** **elkafa'a elloughaouiya/** *(+(se gratte la tête) euh en réalité la compétence présente et qu'on doit atteindre c'est la compétence linguistique)/*

EAR2
M46. euh ++ ***felhak*** euh + **el el kafa'a hiya loughaouiya fakat /** (*euh ++ en réalité euh + la la compétence visée n'est que linguistique)/*

EAR3
F/Z43. **kafa'a loughaouiya** ***ou*** **el koudra aala kira'at enass bidoun tahdhir /** (*une compétence linguistique et la capacité à lire un texte sans préparation)/*

EAR4
A39. euh ben **kafa'a loughaouiya** ***ou*** **thakafiya** ++ ***ou*** euh ***ou thanik bach yeffehmou*** **ettalamidh** ***waalach medioura had*** la journée **/** *(euh ben une compétence linguistique et culturelle ++ et euh et aussi pour que les élèves comprennent le sens de cette journée)/*

EAR5
H41. euh **thakafiya** ***ou*** **loughaouiya /** (euh *culturelle et linguistique)/*

Lors d'une activité orale ou d'une situation de communication, les compétences mentionnées par les enseignants sont essentielles. Nous pouvons conclure des réponses données par les enseignants que tous les aspects ou les conditions tentent d'être réunies d'une part pour former l'élève et, d'autre part, pour respecter à la fois l'esprit de cette pédagogie de projet et de l'approche par les compétences.

Hormis les compétences visées, un autre aspect, didactique, doit être pris en compte et bien mené pour qu'en enseignement de l'oral soit efficace et rentable (que nous puissions en voir les résultats). Il s'agit de l'évaluation. Y-a-t-il une évaluation des activités orales en classe de L1 ? Comment les enseignants interrogés ont-ils évalué l'activité orale dont ils nous parlent ?

1.2.4.3 – L'évaluation de l'oral en classe de L1

Au sujet de ce point à la fois important et délicat qu'est l'évaluation, nous avons constaté que les avis divergent. Non seulement d'une personne à une autre mais aussi chez la même personne. En effet, tous les enseignants parlent dans un premier temps d'une évaluation *inexistante, peu importante, « booster*[235] *» de points et de motivation* et *axée sur tel ou tel autre critère* mais, dans un second temps, se contredisent.
EAR1, EAR3 et EAR4 parlent d'abord de l'absence – ou presque – de toute forme d'évaluation des activités orales en classe :

EAR1

235 Terme anglais que nous empruntons pour qualifier la rentabilité des séances d'oral en classe.

A50. ***makach*** **takiyim** ***shih bessah n'ssel'hou*** **baadh elakhta'a /** (*il n'y a pas d'évaluation proprement dite mais on corrige quelques fautes /erreurs)/*

EAR3
F/Z44. ***makach*** **takyim** ***bessah*** euh ***bessah daymen enkoul*** **lettalamidh** ***belli elli yekra mlih nzidlou*** **nikat filikhtibar /** (*il n'y a pas de réelle évaluation mais je dis aux élèves que s'ils lisent bien je leur ajouterai des points à l'examen) /*

EAR4
A40. **+** ***felhak makeyemtouch + elli khdem had*** **enachatt** ***medditlou zouj enkatti ziada fel*** **ikhtibar /** *(+ en fait je n'ai pas évalué cette activité + l'élève qui l'a faite je lui ai donné deux points en plus à la composition)/*

Puis, quelques minutes plus tard, parlent d'une évaluation continue qui permettrait de vérifier les progrès des élèves à l'oral ou de « booster » (gonfler) les notes des élèves :

EAR1

A52. ***Bechouiya bechouiya yethassnou ou thanik*** **ettaabir echchafahi** ***hadja euh hadja*** **DJEDHABA** ***ihabouha*** **ettalamidh** donc c'est facile ***bach yavanciou fiha***. **/** *(Doucement doucement ils progressent et en plus l'expression orale est quelque chose d'attrayant qui plait aux élèves donc c'est facile pour eux de s'améliorer) /*

EAR4
A42.**++ ettilmidh tadrijian** ***yetaaoued a'ala l'hadra bel aarbiya bache djih sahla oumbaad /*** *(++ l'élève évolue progressivement et il s'habitue au fait de parler en arabe et que ça devienne facile par la suite) /*

EAR3 maintient le postulat selon lequel il n'existerait pas d'évaluation de l'oral proprement dit, mais qu'il s'agit d'un moyen pour aider les élèves : booster leurs notes et moyennes :

EAR3
F/Z46. ***aandi*** **talamidh fi essana el** ***khamsa*** donc ***makach*** **takyim chafahi fil hakika ++ ana** ***bark endirelhoum*** **ettaabir echchafahi** ***bach enaawenhoum*** **fi ennikat /** (*j'ai des élèves de 5ème année donc il n'y a pas d'évaluation de l'oral en réalité ++ je fait juste de l'oral pour les aider dans leurs notes)/*

EAR5 et EAR2 donnent des réponses différentes de celles de leurs collègues. EAR5 voit l'évaluation de l'oral comme étant *impossible* et *inexistante* en classe. Elle oppose dans son discours l'oral à l'écrit en mentionnant que seul ce qui est écrit serait concret et donc évaluable :

EAR5 (en parlant des activités orales organisées en classe de L1)
O40. ahhh donc ***kanou maktoubine*** … / (*ahhh donc c'était des travaux écrits*…)
H40. ***ih*** bien sur ***bache nekder naatil'houm*** **nokta** ! **/** (*oui bien sûr pour que je puisse leur attribuer une note !)/*

EAR2 quant à lui parle d'une évaluation d'abord critériée puis continue. Il déclare, par ailleurs, que l'évaluation doit être en lien avec l'objectif de l'activité orale organisée :

EAR2

> **M47**. **bima anna el kafa'a elloughaouiya hiya el aham** donc ***keyimt*** **el matloub min ettalamidh min djiha loughaouiya fakat /** (*étant donné que c'est la compétence linguistique qui est visée dans cette activité donc je n'ai évalué que le côté linguistique et grammaticale de l'activité.) /*
> **[…]**
> **M49**. ***hadja bayna belli*** **ettalamidh** ***machi kima yebdaou ykamlou mahma ikoun kayen kayen*** **tahassoun filmadjel elloughaoui /** (*il est évident que ce n'est pas comme commence l'élève qu'il va terminer il y a sûrement une amélioration linguistique)/*

Comme nous venons de le confirmer, l'évaluation reste sujette à discussion. En fait, chaque enseignant évalue – n'évalue pas – en fonction de critères et de représentations personnels et collectifs. Puisque l'oral, pour beaucoup n'est pas aussi important que l'écrit en classe de 5e AP, il donc « *normal* » que l'évaluation de l'oral soit de moindre importance que celle de l'écrit.

Ce qui pourtant nous interpelle, c'est que tous les enseignants interrogés déclarent que l'oral est important en classe de L1, qu'il a une place dans les enseignements et les apprentissages. Mais dès qu'il s'agit d'évaluation de l'oral, les enseignants restent négatifs et rejettent l'idée d'évaluer cette compétence.

Il nous semble par ailleurs que les enseignants, les formateurs, sont limités en termes d'évaluation de la compétence orale sur le terrain. Le fait de parler d'évaluation continue, formative, critériée et de grilles d'évaluation nous permet de comprendre que l'évaluation de l'oral, en termes théoriques, est tout-à-fait maitrisée.

Nous déduisons de toutes ces déclarations, que l'importance et la reconnaissance d'une compétence dépend grandement de l'évaluation : n'est évalué que ce qui est reconnu important. L'écrit est donc plus important que l'oral selon les propos des enseignants.

Partant de cette conclusion, nous nous sommes interrogée sur le volume horaire attribué à l'écrit et à l'oral. Notre objectif était d'évaluer la place de l'oral en classe de L1 en fonction des déclarations des enseignants.

1.2.5- Écrit et oral : pour quel (s) volume (s) horaire (s) en classe ?

Au sujet du volume horaire imparti aux compétences orale et écrite en classe de L1, tous les enseignants interrogés ont déclaré que l'oral bénéficiait d'une séance de 40 à 45 minutes hebdomadaire. Le reste du temps est donc consacré à la compétence écrite et aux différentes matières enseignées en L1. Beaucoup d'entre eux (voir les exemples ci-dessous) ont justifié la place restreinte donnée à l'oral par le fait que l'écrit est plus

important en classe de 5e année primaire. Cette importance n'est dictée que par la présence de l'examen de passage en sixième.

Ainsi, EAR1 et EAR2 déclarent que le volume horaire hébdomadaire imparti à l'oral est de 45 minutes et que cela se déroule Enfin de semaine

> **EAR1**
> **A51**. **ennachat echchafahi** ***idji khatra fesmana*** en général ***belkhemis yaani*** **hissa** ***ntaa 45 dkika*** **/** *(l'activité orale est programmée une fois par semaine en général le jeudi c'est-à-dire une séance de 45 minutes)* **/**
>
> **EAR4**
> **A41**. ***aanda*** **hissa** ***fel smana bark taa khamsa ou rabain dkika bessah tekfina*** en général ***ndirouha belkhemiss*** **/** *(nous avons une séance de 45 minutes par semaine mais ça nous suffit on la fait en général le jeudi)* **/**

EAR3 et EAR5 déclarent que la séance d'oral est de 40 à 45 minutes mais que la priorité est donnée à l'écrit :

> **EAR3**
> **F/Z45**. ah euh ++ **el aoulaouiya lilkitabi** ***ou ki aandna louakt ndirou chwiya*** **chafaoui** ***bessah*** **fi aghlabiyat el ahyane** ***endirouha khatra*** **fil ousbouaa** ***yaani*** **el hissa** ***eddoum rabaine ila khamsa ou rabaine dkika*** **/** (*ah euh + la priorité est donnée à l'écrit et quand on a le temps on fait de l'oral mais dans la majorité des cas je fais de l'oral une fois par semaine en fait la séance dure 40 à 45 minutes)* **/**
>
> **EAR5**
> **H42**. **el hissa echchafahiyaaa** euh ***yaani*** + euh ***machi hadja kbira elli yelzemelha ouakt ekbir*** + donc ***rabaine dkika*** **aw** ***marra fesmana*** ça suffit ++ ***ih + ghir bache*** les élèves ***yetaawdou aala*** ellougha ***hada makan*** mais sinon **el kitabi afdal ou aktar mouhimma** surtout ***fessana elkhamsa*** **/** (*la séance d'oral euh ce n'est pas quelque chose de compliqué qui demande beaucoup de temps + donc 40 minutes ou une fois par semaine c'est suffisant ++ oui + ce n'est que pour que les élèves s'habituent à la langue mais sinon, l'écrit est meilleur et plus important en 5e AP)/*

Cependant, EAR2 déclare se lier aux besoins des élèves et à faire en sorte de tous les faire parler. Ainsi, il organiserait deux séances d'oral :

> **EAR2**
> **M48**. **elhissa** ***ntaa*** **ettaabir echchafahi** ***n'dirouhaaa euh merra wella martin fel*** **ousboua** ***aala hssab*** **ettalamidh** ***idha hadrou kamel wella la.*** **/** (*la séance d'expression orale intervient une à deux fois par semaine en fonction des élèves et de leur prise de parole)/*

Aux vues de ce qui précède, nous concluons sur le fait qu'en L1 l'oral à sa place, certes, mais réduite par rapport à celle de l'écrit. Un oral guidé à la fois par les programmes mais aussi par une certaine formation des formateurs. Nous remarquons aussi que la majorité des enseignants interrogée déclare organiser les séances en question le « jeudi ». À la lecture des programmes nous avons vu (*Cf.* part. 4 – chap.2) que la séance d'oral est théoriquement programmée en début de séquence (juste après la séance de lecture/compréhension), nous nous demandons donc pourquoi la séance d'oral se retrouve placée Enfin de semaine. Le choix de cette journée n'est peut-être pas

anodin dans la mesure où plusieurs enseignants ont parlé du « *plaisir de parler une langue* » pour favoriser l'aisance et la spontanéité. L'oral intervient donc Enfin de semaine comme une activité ludique, relaxante après une semaine acharnée sur la compétence écrite pour créer un espace de discussion (presque) spontané entre les élèves et leurs enseignants.
Discussions fondée sur le projet étudié, l'actualité politique, des évènements divers sous forme de débats, d'exposés, de lecture à haute voix. Bref sur des genres bien précis.

Après avoir pris connaissance des discours des enseignants de L1 sur l'oral, nous allons à des fins de comparaison voir ce que pensent les enseignants de L2 de l'oral et de son enseignement en classe de français (L2).

2- Analyse des discours des enseignants de français (L2) sur l'oral

Comme le point précédent, l'analyse des discours des enseignants de *L2* est organisée en trois points :

- Les discours sur « *la parole » ;*
- Les discours sur « *l'oral* » ;
- Les discours sur « *l'oral en classe (s) de langue (s) ».*

Chacun des trois points ci-dessus cités se divise en plusieurs sous-points constituant ainsi notre analyse.

2.1- Les discours des enseignants sur la parole

Ce premier point consacré à la parole nous renseignera quant à la définition de « *parler / bien parler* » et aux attitudes des enseignants face à la prise de parole dans telle ou telle autre langue.

2.1.1- Bien parler, c'est respecter la norme grammaticale

Tous les enseignants de *L2* s'accordent à dire que bien parler une langue n'est pas indépendant d'une bonne (voire parfaite) maîtrise des normes grammaticale et syntaxique d'une langue donnée :

> **EFR1**
> **F48**. en français ? /
> **O49**. oui et même en arabe /
> **F49**. de toute façon c'est pareil pour moi (RIRES) alors euh bien parler c'est respecter la grammaire de la langue euh et aussi euh respecter la syntaxe […]/

EFR2
O38. d'accord + et euhmm qu'est-ce que bien parler pour vous ? c'est quoi bien parler ?/
D38. bien parler ? euh […] c'est euh aussi et surtout respecter les règles de grammaire et dans toutes las langues/

EFR3
Kh48. Pour moi c'est avant tout être à conforme aux règles d'une langue […] ++ c'est c'est très important je pense/

EFR4, quant à lui, parle de *connaissance* des règles grammaticales :

D-E26. Bien parler euh +++ pour moi c'est euhmmm ++ pour moi c'est d'abord connaitre les règles grammaticales pour parler de manière correcte et euh + et aussi être à l'aise quand on parle/

Enfin, EFR5 souligne l'importance du respect de la grammaire en disant :

N49. + euh + bien parler c'est euh ++ euh en réalité l'essentiel c'est de respecter les règles grammaticales d'une langue français wella (ou) arabe hein pour être compris et écouté des autres sinon euh si si on respecte pas bien on pourra pas comprendre /

Même si parler une langue donnée exige un minimum de savoirs grammaticaux, il n'en demeure pas moins que l'oral est reconnu comme ayant une structure détachée voire différente de celle de l'écrit. L'écrit étant régis *strictement* par la norme. Seuls certains enseignants, dans leurs discours, ont reconnu certaines caractéristiques relevant principalement de l'oral.

EFR1 parle d'une bonne maitrise et du respect de la *ponctuation* pour se faire comprendre *:*

F49. […] alors euh bien parler c'est respecter […] la prononciation des mots + pasque si on prononce mal on comprend pas donc c'est un va et vient/

EFR2 mentionne, indirectement, la notion de *spontanéité* en déclarant :

D38. bien parler ? euh c'est euh parler ou avoir le pouvoir de parler sans hésiter ou tout mélanger/ […]

EFR3 et EFR4 parlent d'une autre caractéristique de l'oral : *l'aisance :*

EFR3

Kh48. pour moi c'est […] ensuite être à l'aise en parlant cette langue ++ c'est c'est très important je pense/

EFR4

D-E26. bien parler euh +++ pour moi c'est euhmmm ++ […] et aussi être à l'aise quand on parle/

Nous avons, dans le but de découvrir une autre représentation (peut-être idée reçue), demandé aux enseignants *qui parle bien*. Leurs réponses, unanimes, citent principalement les natifs de (s) la langue (s) en question, ceux qui respectent la norme

grammaticale, les intellectuels, les journalistes et l'imam (pour la langue arabe (nous supposons) :

EFR1 et EFR3, dans leurs discours, citent les natifs d'une langue donnée et les *Normatifs*[236] *:*

> **EFR1**
> **O50**. et qui parle bien à votre avis ? /
> **F50**. et ben d'abord ***m'walin*** la langue (*les natifs de cette langue*) et ceux bien sur qui respectent les règles grammaticales de la langue/

EFR3, quant à elle, précise qui sont les *normatifs* en question :

> **EFR3**
> **O49**. et qui parlent bien à votre avis ?/
> **Kh49**. ++ déjà les natifs d'une langue et tous ceux qui respectent les normes d'une langue comme les auteurs de livres, les journalistes et certains enseignants surtout ceux de l'ancienne génération (sourire)/

Selon les extraits ci-dessus, nous concluons que le fait de bien parler une langue relève, non seulement d'une compétence à la fois communicative et discursive, mais aussi d'un fait social : une classe sociale précisée dans le discours de EFR3. Les écrivains, les journalistes, les enseignants de l'ancienne génération représentent donc une élite, un modèle en termes de discours et de prise de parole. Est-ce que ces discours sont valables lorsque l'acte de parole est relié à une langue ou à une autre ?

2.1.2- « Parler » et contexte plurilingue : quel (s) rapport (s) ?

Ce point s'impose dans notre analyse tout comme il s'est imposé lors de nos entretiens. Notre objectif premier était de révéler les définitions de la parole et de l'oral (point suivant). Cependant, lorsque nous avons demandé aux enseignants ce que « parler » voulait dire pour eux, leur réponse fut : « *dans quelle langue* ». Peut-être un réflexe par rapport aux échanges qui ont précédé celui-ci. Nous en avons donc déduit, qu'il pourrait y avoir une différence dans la perception et l'attitude face à la prise de parole engendrée par telle ou telle autre langue. Doit-on, enfin, conclure que la perception de l'acte de parole diffère en fonction de la langue utilisée ?

Nous commencerons, d'abord, par analyser les discours sur la prise de parole en français ; puis en arabe littéraire et, enfin, en arabe algérien.

---

236 Nous utilisons ce terme pour qualifier *ceux qui respectent la norme grammaticale, syntaxique …etc.*

2.1.2.1- Parler en français est synonyme de…

- *Culture, d'ouverture d'esprit et de prestige*

EFR3, EFR4 et EFR5 déclarent que parler en français reviendrait à parler de culture et d'ouverture d'esprit :

EFR3
Kh43. […] c'est aussi être cultivé […]/

EFR4
D-E23. ++ euh je pense à cultivé pasque quelqu'un qui parle en français c'est quelqu'un qui est pour moi cultivé + c'est aussi quelqu'un qui a beaucoup lu et euhmm c'est surtout quelqu'un qui respecte les règles grammaticales de la langue française qui sont pas faciles d'ailleurs/

EFR5

N44. être ouverte d'esprit (rires) non mais c'est euh c'est être cultivé surtout si on parle bien […]/

EFR1 et EFR2 donnent à ce point une définition ou une perception sociale :

EFR1
F42. le fait de parler en français euh c'est + c'est euh […] et puis aussi des fois le PRESTIGE (SOURIRE)**/**

EFR2
D34. [..] euh la classe sociale la haute classe hein et euh les français**/**

- *Conflit (s) socio-historique (s)*

EFR1 et EFR5 en parlant de *prestige* et de *culture* font aussi référence à l'histoire algéro-française. Cette référence aurait donc (socialement) tendance, selon les enseignants, à engendrer une attitude quelque peu négative vis-à-vis du fait de parler en français :

EFR1
F42. le fait de parler en français euh c'est c'est euh la télévision euh le scientifique et puis aussi des fois le PRESTIGE (SOURIRE)**/**
O43. des fois ? Pourquoi ? **/**
F43. oui pasque dans la société ***ntaana*** (*notre société*) des fois c'est bien et des fois c'est pas bien de parler en français euh + avec l'histoire et tout /

EFR5
N44. être ouverte d'esprit (rires) non mais c'est euh c'est être cultivé surtout si on parle bien mais en même temps c'est pas évident de parler cette langue dans la société…/
O45. Pourquoi ?**/**
N45.euh + vous savez avec la société dialna et tout et avec la guerre et tout c'est pas évident /

- *Communication et de fluidité dans le discours*

Certains enseignants de *L2 voient la prise de parole en français* comme étant synonyme de *communication* et *d'expression fluide et spontanée*. *Communiquer* et *s'exprimer*

relèvent principalement du champ de l'oral. N'est-ce pas, cependant, commun à toutes les langues ?

EFR2
D34. la communication euh […]/

EFR3
Kh43. Bien je je pense à communiquer s'exprimer de manière spontanée et fluide […]/

- *Respect de la norme grammaticale*

D'autres enseignants lient la faculté de parole en français avec la maîtrise et le respect (strict) de la grammaire française. Cela dans l'objectif de pouvoir bien parler et se faire comprendre d'autrui :

EFR4
D-E23. ++ euh […] euhmm c'est surtout quelqu'un qui respecte les règle grammaticales de la langue française qui sont pas faciles d'ailleurs/

EFR3
Kh43. Bien je je pense à communiquer s'exprimer de manière spontanée et fluide […] c'est aussi respecter les règles grammaticales et lexicales de la langue française pour pouvoir bien parler/

Nous constatons que la réponse de EFR3 est assez contrastée et paradoxale. D'une part, elle renvoie la faculté de parole au domaine de l'oral en parlant de *spontanéité*, *de communication* ; et, d'autre part, elle la renvoie au respect de la grammaire et du lexique français dans l'objectif de bien parler.

- *Sciences, télévision et repère sociogéographique*

Deux enseignants sur cinq ont mentionné qu'il percevait la faculté de parler en français comme ayant un rapport avec la *télévision* (les chaines françaises), *la science* (l'une des représentations trouvée dans les discours des enseignants de français était justement ce rapport à la découverte et à la science[237]ou avec un repère sociogéographique (un pays ou une nationalité).

EFR1
F42. le fait de parler en français euh c'est c'est euh la télévision euh le scientifique […]/

EFR2
D34. […] hein et euh les français/

Comme nous l'avons précédemment évoqué, tous les discours recueillis quant à la faculté de parole en français (hormis le facteur socio-historique) peuvent se superposer

237 Voir partie 2, chapitre 2 : analyse des représentations des langues des enseignants de *L2*.

à la faculté de parole dans les autres langues : arabe (dans ces deux variétés), anglais, etc.

Voyons donc, ce que parler en arabe littéraire peut générer comme perceptions, discours et attitudes chez les enseignants de *L2*.

Avant de les exposer et de les analyser, il est intéressant de noter que lorsque nous leur avons demandé ce que parler en arabe voulait dire, tous ont :

- soit répondu par la question : *quel arabe ?*

  EFR3
  O44. et parler en arabe ?/
  Kh44. Euh l'arabe l'arabe littéraire ou l'arabe euh eddardja ?/

- soit fait (spontanément) la distinction entre les deux variétés d'arabe :

  EFR1
  F44. ah alors en arabe euh bon déjà si on parle en arabe euh de … euh de l'école…/

  EFR2
  D35. si c'est l'arabe de tous les jours ben je pense au […] mais sinon euh plutôt euh + si c'est l'arabe littéraire [...]/

  EFR5
  N46. euh ça passe mieux que le français malheureusement mais bon pas l'arabe euh l'arabe elfosha […] mais *eddardja* […]/

2.1.2.2- Parler en arabe littéraire est …

- *… Bizarre, drôle et étrange !*

Quatre enseignants sur cinq, mentionnent, à leur manière, que parler en arabe littéraire est peu habituel dans la société algérienne. Une société (officiellement) *arabe* mais « *on est pas comme la Syrie **ou** (et) l'Égypte »*[238]. Pour certains d'entre eux, parler en arabe littéraire est *bizarre et /ou drôle :*

EFR1 déclare dans ce sens :

> **F45**. oui l'arabe littéraire + bin si on parle en arabe littéraire ça va être BIZARRE pasque ce sera drôle de parler avec cette langue/
> **O46**. drôle ? /
> **F46**. c'est vrai qu'on est des Arabes mais on est pas comme la Syrie ***ou*** (*et*) l'Égypte on est différents même si … euh + voilà/

EFR2 parlera non seulement de la faculté de parole en arabe littéraire mais aussi du fait d'entendre cette langue parlée dans la société algérienne :

> **D35**. […] mais sinon euh plutôt euh + si c'est l'arabe littéraire […] mais c'est pas courant de parler ce euh cet arabe c'est euh enfin d'entendre parler cet arabe ça fait drôle/

238 Extrait de l'entretien avec EFR1-n°46.

> **O36**. drôle ?/
> **D36**. pour être honnête c'est bizarre d'entendre un algérien dans la rue parler en cette langue de toute façon c'est rare alors il vaut mieux parler en arabe populaire le nôtre (rires)/

EFR5 continue, dans son discours, et va dans le sens de ses collègues :

> **N46**. euh ça passe mieux que le français malheureusement mais bon pas l'arabe euh l'arabe elfosha pasque c'est bizarre aussi d'entendre quelqu'un parler en arabe comme ça dehors (sourire) […]/
> **O47**. Pourquoi vous dites que c'est bizarre d'entendre quelqu'un parler en arabe littéraire el fosha ?/
> **N47**. ben euh ++ euh ben je crois que c'est pasque on a seulement l'habitude de l'entendre à la télévision ou à l'école mais autrement c'est pas tout le monde qui comprend cette langue il faut avoir fait des études pour la parler et la comprendre […]/

Enfin, EFR4 va jusqu'à dire que parler et entendre parler cette langue est *étrange* par opposition au français qu'il déclare régulièrement entendu et parlé en société *:*

> **D-E24**. euh […] même si ça peut nous paraitre étrange d'entendre quelqu'un parler en arabe littéraire dans la rue ++ ***ih*** (oui) c'est pas comme le français + on a l'habitude de l'entendre dans la rue (sourire)/

- *Une pratique restreinte à la spiritualité, à la télévision et à l'école*

EFR2 restreint l'emploi (oral) de l'arabe littéraire à la *télévision, la culture musicale arabes et à la religion musulmane :*

> **D35**. […] si c'est l'arabe littéraire et ben je pense plus à la télévision arabe aux chansons libanaises et surtout à la religion + mais c'est pas courant de parler ce euh cet arabe c'est euh enfin d'entendre parler cet arabe ça fait drôle/

EFR3 voit l'importance de parler cette langue dans l'accomplissement du devoir spirituel :

> **Kh46**. […] et puis on en a besoin pour pouvoir accomplir notre devoir spirituel envers dieu et comme l'islam est véhiculé par la langue arabe littéraire donc il faut quand même en avoir certaine notions voilà/

EFR5, dans sa volonté de nous expliquer pourquoi il parlait de *pratique bizarre*, restreint l'utilisation orale de cette langue à l'école et à la télévision tout en marquant ce que, selon lui, la société algérienne parle (préfère) : l'arabe algérien :

> **N47**. ben euh ++ euh ben je crois que c'est pasque on a seulement l'habitude de l'entendre à la télévision ou à l'école mais autrement c'est pas tout le monde qui comprend cette langue il faut avoir fait des études pour la parler et la comprendre mais euh au fond on parle plus l'arabe et le français mélangé et ça donne skon connait (sourire)/

- *Difficile à parler et s'attache à la grammaire (la norme)*

EFR3 considère le fait de parler en arabe littéraire comme étant systématiquement rattaché à une certaine maitrise grammaticale (qui, d'une manière ou d'une autre, élimine toute forme de spontanéité) :

> **Kh46.** ++ tout comme le français je pense que parler en arabe littéraire c'est aussi respecter une grammaire bien précise c'est aussi avoir un lexique et un vocabulaire riche […]/

Il n'en demeure pas moins que la pratique orale de cette langue est, selon EFR4, *difficile* :

> **D-E24**. euh vous savez + c'est aussi une langue très difficile à parler donc c'est comme pour le français ça me fait penser à une grande culture même si ça peut nous paraitre étrange d'entendre quelqu'un parler en arabe littéraire dans la rue ++ […]/

Nous allons, présentement, nous intéresser aux discours et attitudes sur la faculté de parole en arabe algérien.

2.1.2.3- Parler en arabe algérien c'est …

- *… normal et facile !*

Trois enseignants sur cinq déclarent que parler en arabe algérien est tout-à-fait *normal.* Ainsi, EFR1 déclare ce qui suit :

> **F47**. NONNN celui-là c'est normal de parler avec (SOURIRE) […] /

EFR2 invoque le même terme et déclare :

> **D37**. oh c'est euh +++ comment dire euh normal de parler celui là pasque tout le monde le parle et le comprend […]/

EFR5 déclare aussi que c'est *normal* de parler cette langue et que cela ne pose aucun *problème* contrairement au français et à l'arabe littéraire :

> **N46.** euh ça passe mieux que le français […] (sourire) mais *eddardja* ya pas de problème au contraire c'est normal pour tout le monde pasque tout le monde peut s'exprimer et comprendre quand on parle/

- *… synonyme de communication et d'intercompréhension quotidiennes*

Tous les enseignants de *L2* reconnaissent à la pratique de cette langue un caractère *communicationnel quotidien* dans la société algérienne.

EFR2, EFR3 et EFR5 affirment que parler cette langue facilite la *communication* entre les membres d'une (de) communauté (s) :

EFR2
D37. […] tout le monde le parle et le comprend et puis on communique avec donc voilà/

EFR3
Kh45.+++ Alors ben c'est c'est aussi communiquer mais en respectant des règles qui ne sont pas très rigides dans la mesure où on peut appliquer la grammaire française sur une phrase dite en arabe ou l'inverse c'est très contrasté ++ je pense que parler beddardja (en arabe algérien) c'est juste permettre la communication entre les Algériens/

Nous retrouvons dans l'extrait ci-dessus une référence à la grammaire. Cependant, il s'agit, selon l'enseignante, d'une grammaire *contrastée* (rapport au métissage linguistique) composée de règles *pas très rigides.* N'est-il néanmoins pas reproché à l'arabe algérien d'être dépourvu de grammaire ou de règles grammaticales ? Reconnaitre ce fait, ne confère-t-il pas à cette variété d'arabe le statut de *langue ?*

EFR5
N46. […] (sourire) mais *eddardja* ya pas de problème au contraire c'est normal pour tout le monde pasque tout le monde peut s'exprimer et comprendre quand on parle/

- *… un produit algérien !*

Ce dernier point semble s'imposer en conclusion. En effet, EFR1 et EFR4 mentionnent, à leurs manières, leurs rapports à cette langue et à sa pratique orale.
EFR1 voit en cette langue *sa* langue ; la *nôtre* (les Algériens). Elle décline, par ailleurs, ce qu'elle cible par le terme *quotidien* :

F47. […] c'est notre langue euh enfin le quotidien la rue la maison voilà /

EFR4, déclare enfin, qu'il s'agit non seulement d'une langue facile et quotidiennement parlée mais aussi d'un *produit algérien :*

D-E25. (sourire) ahh ça c'est beaucoup plus facile c'est une langue de tous les jours tout le monde la parle et tout le monde la comprend ++ c' c'est vraiment un produit algérien (rires) /

À travers les discours des enseignants de *L2,* il apparait que la faculté de parler dépend non seulement de facteurs psychologiques (timidité ; personnalité extra/introvertie …) mais aussi du code utilisé lors de cette prise de parole. Certes, l'objectif premier est de se sentir à l'aise en parlant. Comme nous venons de l'expliciter à travers les divers extraits présentés, certains partent du principe que pour atteindre cette aisance à l'oral, il faudrait *impérativement* faire appel à la norme grammaticale de telle ou telle autre langue. Ce dernier constat nous induit vers la conclusion selon laquelle l'enseignement /

apprentissage de l'oral en *L*1 et *L2* est effectué dans un cadre normatif. Or, l'oral n'est pas l'écrit. Certes, il répond à certains impératifs linguistiques, discursifs et communicatifs qui se situent loin de la norme telle que présentée à l'écrit.

Par ailleurs, du point de vue du *non-verbal*, nous avons constaté que lorsqu'il s'agit de parler de l'arabe littéraire et du français, les enseignants sont concentrés, voir assez sérieux dans leur propos. Par contre, lorsqu'il s'agit de parler de l'arabe algérien, ils sont plus détendus, ils sourient plus fréquemment et, surtout, en parle avec beaucoup d'aisance et de conviction.

Pour approfondir ces conclusions, nous allons, dans le point qui suit, analyser les discours des enseignants de *L2* sur l'oral et son importance en classe de langue.

2.2- Les discours des enseignants sur l'oral et son importance en classe de langue

Nous avons affirmé aux enseignants, lors de ces entretiens, que l'oral s'était vu accordé plus d'importance depuis la réforme de l'éducation nationale de 2003. À ce sujet, les avis se ressemblent et divergent tout en reconnaissant l'importance de l'oral. En effet, tous les enseignants définissent ou perçoivent *l'oral* par rapport à *l'écrit* ; certains en les opposant (en fonction de l'importance de chacun des deux) :

EFR1 et EFR2 déclarent une opposition *oral/écrit* du fait qu'à l'oral – en 5e AP – *il n'y a* pas d'évaluation et que l'examen d'entrée en 1e AM[239] est *exclusivement* écrit :

EFR1

> **O41**. oui ok + puisqu'on parle d'expression orale + depuis la réforme éducative de 2003 euh une importance a été donnée à l'oral en français + pourquoi à votre avis ? /
> **F41**. oui mais on travaille toujours PLUS sur l'écrit que sur l'expression orale euh+ mais je crois euh c'est important l'oral aussi mais moins que l'écrit en plus ya les compositions et l'examen à la fin de l'année alors ifaut (*il faut*) leur apprendre à écrire plus qu'à parler /

EFR2

> **O33**. d'accord + euh alors vous savez que depuis la réforme éducative de 2003 euh une importance a été donnée à l'oral en français, pourquoi, à votre avis ?/
> **D33**. oui mais nous on est obligé de faire surtout travailler les élève à l'écrit surtout les 5ème années ya quand même l'examen écrit à la fin de l'année et puis c'est bien de savoir parler une langue mais c'est mieux je pense de savoir l'écrire quand on sait écrire une langue on sait la parler/

EFR5, sans pour autant les opposer directement, mentionne qu'il est tout-à fait normal de partir d'un enseignement de l'écrit pour aboutir à celui de l'oral. Chose que nous jugeons *contre-nature ou à contre-sens.* En effet, l'enfant, naturellement, commence par

239 1e Année Moyenne (2nd cycle de l'Éducation Nationale).

acquérir une compétence orale (écoute puis expression) avec ses parents, pour arriver vers une compétence écrite :

> **N43**. + et puis même à l'université on nous a toujours dit que l'expression orale avait la même importance que l'expression écrite donc c'est normal au primaire et tout ++ mais euh enfin on est obligé de bien enseigner l'écrit surtout pour les classes d'examen + mais c'est normal je crois euh pasque pasque on commence d'abord par l'écrit et ensuite on va à l'oral/

D'autres enseignants défendent l'importance de l'oral en classe, mais émettent des avis plus ou moins critiques et différents sur la maîtrise et la faisabilité des séances d'oral en classe :

EFR3, met en avant l'importance d'un apprentissage de l'oral en l'opposant à l'écrit :

> **Kh41**. Écoutez + savoir rédiger c'est Bien mais savoir Réfléchir et parler c'est bien et Mieux je pense + on forme des élèves à l'écrit alors qu'ils ne savent pas réfléchir en français c'est-à-dire qu'ils traduisent de l'arabe vers le français et quelle traduction (grimace) et euh +++ en plus donner de l'importance à l'oral dans l'enseignement primaire permet à l'élève de s'exprimer et d'enrichir son vocabulaire mais c'est à revoir enfin à réviser…/

EFR4 reconnait l'importance de l'oral en évoquant une éventuelle *rectification* faite par la tutelle :

> **D-E21**. euh ben pasque simplement les dirigeants ***remarquaw*** (ont remarqué) que les élèves et étudiants algériens ne savent pas parler en français donc ils veulent essayer de de rectifier lle tire c'est tout +++ en plus c'est important de savoir parler une langue on a pas toujours un stylo à la main non (rires) sérieux les jeunes ***ntaweaana*** (nos jeunes) ***macheddou walou*** (ne maitrise rien) ni le français ni l'arabe d'ailleurs ***khellatnahoum*** (on les a mélangé) ++ je trouve que c'est bien de mettre de l'oral en classe mais c'est pas facile… /

Dans le dernier extrait, EFR4 déclare, en d'autres termes, qu'enseigner l'oral n'est pas chose aisée. C'est pourquoi, nous avons demandé aux enseignants de *L2* de nous éclairer sur ce qu'est « *enseigner l'oral* ».

2.2.1 – Enseigner l'oral c'est …

Deux enseignants sur cinq mentionnent qu'enseigner l'oral serait une tâche « *complexe* »

Ces même enseignants, après avoir déclaré qu'enseigner l'oral est une tâche difficile à accomplir, se sont lancé dans des tentatives de définition.

Ainsi, EFR1, EFR2 et EFR4 voient l'enseignement de l'oral comme l'opportunité, pour l'élève non-natif, d'apprendre à parler et s'exprimer en classe de français :

> **EFR1**
> **F51**. […] euh alors enseigner l'oral euh +++ je pense que euh qu'enseigner l'oral c'est permettre aux élèves d'apprendre à parler et surtout euh et surtout de permettre aux élèves de s'exprimer un peu en classe pasque (*parce que)* dehors c'est RARE qu'ils parlent en français ++/

> **EFR2 –** expliquant pourquoi enseigner l'oral est difficile déclare :
> **D39**. enseigner l'oral ça c'est difficile pasque euh on enseigne ce qui nous permet d'enseigner et c'est pas évident mais en gros c'est apprendre à l'élève à s'exprimer en français/
>
> **EFR4**
> D-E28. […] pour ma définition de l'oral + euh je pense qu'enseigner l'oral c'est permettre à un élève non natif de s'exprimer en français en classe et en dehors de la classe et aussi c'est permettre à l'élève de pen de réfléchir dans cette langue mais c'est très difficile/

EFR3, quant à elle, explique dans un premier temps pourquoi est-il si difficile d'enseigner l'oral. Selon l'enseignante, ceci est dû à l'absence d'une méthode « *bien claire* » à cette fin. Elle affirme que l'enseignement de l'oral est, actuellement, une sorte de « *bricolage* ». Par ailleurs, elle s'engage dans la critique de cet enseignement du point de vue des supports utilisés en classe dont le *manuel scolaire.* Pour elle, il ne s'agit en aucun cas d'oral, mais d'*oralisation :*

> **Kh50**. c'est quelque chose de difficile Très difficile même pasque (*parce que)* on a pas de méthode bien claire pour ça + donc euh donc on essaie de bricoler avec ce qu'on a et ce qu'on sait déjà ++ alors des fois on s'appuie sur le livre mais on sait que réellement on ne fait pas de l'oral on fait de l'oralisation de ce qui est écrit dans le livre scolaire /

Car, pour EFR3, l'oral se définit par l'acquisition de la capacité de réflexion dans une langue :

> **Kh50. […]**pour moi hein pour moi enseigner l'oral c'est apprendre aux élèves à réfléchir en français à travers des jeux de rôles par exemple et en essayant de leur apprendre à appliquer ce qu'ils font à l'écrit sur l'oral par exemple les salutations et les présentation + euh mmmais c'est pas évident dans la mesure où une fois l'élève à l'extérieur de la classe hein même pas de l'école n'utilise pas ce qu'il a appris en français ou alors il l'utilise pour se moquer de celui qui maitrise mieux cette langue et c'est Vraiment Vraiment dommage/

EFR5 n'émet aucun jugement quant à la facilité ou à la difficulté d'enseigner l'oral en classe de *L2.* Par contre, elle remet en cause le niveau à l'oral de ses collègues puis donne sa définition de cet enseignement :

> **N51**. euh d'abord il faut savoir parler d'abord en tant qu'enseignant pasque (*parcequ')* ya des collègues qui enseignent comme moi qui savent pas vraiment parler en français c'est pas leur euh leur truc ++ donc ils peuvent pas donner aux élèves leurs besoins et puis il faut s'appuyer sur le livre et le programme ya des collègues qui font comme ils veulent mais c'est pas bon je pense ++ pour le difinir (*définir*) c'est apprendre aux élèves à parler en français à communiquer avec cette langue et surtout à réflichir (*réfléchir*) dans cette langue/

Toutes ses définitions, non négligeables, nous amènent à nous demander si les enseignants font des séances d'oral en classe. Il est vrai que les réponses obtenues plus haut induisent positivement à une réponse à cette question. Tous, ou presque, déclarent qu'il est tout-à-fait important – voire naturelle – de faire de l'oral en classe. Or, lorsque nous leur posons la question, les réponses que nous obtenons sont presque

contradictoires avec cette notion d'*importance.* En effet, trois enseignants sur cinq mentionnent *l'obligation* de faire ces séances :

EFR1
F54. oui bien SUR je suis obligée… /

EFR2
D42. oui oui c'est certain c dans le programme alors on est obligé/

EFR5
N55. oui bien sûr bessif (*c'est obligatoire*)**/**

Nous comprenons donc, que la notion d'*obligation* est dictée par les textes officiels : les « programmes ».

EFR3 déclare faire des séances d'oral mais se désole du fait que les élèves parlent *tout le temps en arabe :*

Kh54. Ouiiii bien sûr que j'en fais mais euh alors là ils ne me demandent même pas la permission (rires) ils parlent presque tout le temps en arabe**/**
O55. lequel ? **/**
Kh55. ben celui euh + le quotidien l'arabe algérien comme vous dites (sourire)/

Ce dernier point, nous invite à nous poser des questions quant au (x) comportement (s) des élèves en séance d'oral.

2.2.2- Comportement (s) des élèves en séance d'oral en classe de L2

Nous pouvons classer les discours des enseignants sur les comportements des élèves en fonction de trois questions :

- Comment les élèvent parlent-ils en classe et en séance d'oral ?
- Sont-ils autorisés à utiliser d'autres langues que la langue enseignée ?
- Quelles sont leurs facilités et/ou difficultés en classe de *L2 ?*

2.2.2.1- Comment les élèves parlent-ils en classe en séance d'oral ?

Tous les enseignants de *L2* interrogés s'accordent à dire que la majorité des élèves ne parlent que rarement en français en classe. Ils utilisent, pour discuter, s'entre-aider en classe, faire des remarques … etc. l'arabe algérien :

EFR1
F52. + euhfff en français ils parlent mis euh mais pardon + ils parlent pas beaucoup ils ont honte ils sont gênés de parler devant les camarades surtout les garçons alors ils parlent en arabe et on traduit ensemble **/**

EFR3
Kh51. ohhh dans la majorité des cas ils parlent en arabe pour tout**/**

O52. en arabe ? Lequel ?/
Kh52. l'arabe de tous les jours eddardja/

EFR4
D-E30. presk que tout le temps en arabe/
O31. quel arabe ?/
D-E31. Eddardja/
O32. Oui/
D-E32. ++ y'en a qui parlent quand même bien le français mais c'est des exceptions + ils sont pas très nombreux/

EFR5
N52. off ils parlent euh un peu quand même en français mais surtout surtout en arabe pasque vraiment ils peuvent pas bien communiquer en français donc ils sont obligés de parler en arabe en classe/
O53. de quel arabe parlez-vous ?/
N53. eddardja + ils utilisent el fos'ha que quand ils traduisent des fois des mots/

Dans certains cas comme avec EFR2, aucune langue n'a été mentionnée, mais nous devinons de quelles langues il s'agit dans l'extrait qui suit :

EFR2
D40. alors là + euh c'est pas toute la classe qui parle hein y'en a juste 4 ou 5 qui parlent régulièrement sinon les autre msaken (les pauvres) saktin yessamaou (ils se taisent et écoutent)/

L'arabe sert donc d'aide à la compréhension en français.

2.2.2.2- Sont-ils autorisés à utiliser une ou d'autres langue (s) que celle enseignée ?

Hormis un enseignant, tous les autres ont mentionné que les élèves sont autorisés à utiliser d'autres langues pour des raisons, en générale, communicatives. EFR1 déclare que le principe, incontestable, est que les élèves doivent *s'habituer à parler en français* mais qu'au besoin, ils pouvaient s'aider de l'arabe algérien :

O55. ok mais vous permettez à vos élèves de parler dans d'autres langue que le français ? /
F55. oui mais ça DÉPEND hein (SOURIRE) sinon à quoi ça sert… /
O56. ah bon et ça dépend de quoi ? /
F56. je leur dis dites en arabe + euh l'arabe normal (SOURIRE) quand ya un problème de compréhension quand euh j'ai l'impression qu'ils ont pas bien compris ++ sinon ils doivent s'habituer à parler en français /

Allant dans le même sens, EFR5 prône l'objectif de communication et le besoin des élèves de s'appuyer sur l'arabe algérien pour favoriser la compréhension en français :

N56. oui bien sur sinon yaura (*il n'y a*ura pas) de communication mais pas tout le temps hein/
O57. comment ça ?/
N57. + euh ++ ben quand ils comprennent pas quelque chose ben les autres le disent en arabe et hop ils comprennent donc c'est une aide pour eux/

EFR3 et EFR4 semblent se résigner devant un fait accompli. Ils déclarent que les élèves parlent *presque tout le temps en arabe* et que s'ils (les enseignants) le leur interdisent, *ils ne parleraient plus en classe :*

> **EFR3**
> **Kh54**. Ouiiii bien sûr que j'en fais mais euh alors là ils ne me demandent même pas la permission (rires) ils parlent presque tout le temps en arabe/
> **O55**. lequel ? /
> **Kh55**. ben celui euh + le quotidien l'arabe algérien comme vous dites (sourire) /
>
> **EFR4**
> **Kh33**. oui pasque (*parce qu')* autrement ils parleraient pas du tout et comprendraient rien du tout aussi/
> **O34**. et quelle parlent-ils ? /
> **Kh34**. bien sur l'arabe eddardja (arabe algérien) /

EFR2, quant à lui, émet un avis mitigé. Dans un premier temps, il déclare ne pas tolérer ce genre de pratiques ; puis, dans un second temps il avoue aider les élèves via la traduction arabe/français :

> **D43**. en général non mais des fois ils ont besoin euh il faut qu'ils me disent la chose en arabe et moi euh euh je je les aide à traduire en français ce qu'ils connaissent pas donc euh ça dépend ça dépend/

Tout ce qui précède nous amène à la conclusion que les élèves semblent avoir plus de difficultés que de facilités lorsqu'il s'agit de parler en français en classe. Pour en avoir le cœur net, nous avons posé la question aux enseignants.

2.2.2.3- Quelles sont leurs facilités et/ou difficultés en classe de L2 ?

Les conclusions tirées quant aux éventuelles facilités ou difficultés des élèves de 5e AP se trouvent validée dans la mesure où tous les enseignants de *L2* confirment qu'ils ont plus de difficultés que de facilités. Par ailleurs, ils déclarent, pour leur majorité, que les difficultés sont plus liées à la compétence orale qu'à celle écrite. En effet, ils mentionnent que les élèves ont du mal à « *parler sans support (livre) ; qu'ils préfèrent lire et écrire »* et qu'il est plus facile, pour eux, de répondre aux questions de compréhension d'un texte.

EFR1, par exemple, déclare non seulement que les élèves ont des difficultés mais elle exprime, en quelques sortes, la cause, à savoir la présence d'un support visuel (le manuel) :

> **F53**. (HOCHEMENT DE LA TÊTE ET GRIMACE) pas vraiment de facilités ya plus de difficultés pour la majorité à part bien sûr pour ceux qui parlent déjà en français chez eux + mais en général ils arrivent pas à bien lire les mots et euh à prononcer pour eux + c'est difficile et

> surtout avec le nouveau programme mais quand même c'est plus facile pour eux de lire que de parler (SOURIRE) pasque (*parce que)* ++ au moins ya leuh le livre **/**

EFR2, suit le même raisonnement que son précédent collègue et déclare aussi l'une des facilités éprouvées par les élèves : la compréhension écrite :

> **D41**. Off vous savez hein ya pas beaucoup de facilités mais ya des difficultés euh ce qui est facile pour eux c'est quand il faut répondre à des questions où ils ont le texte mais c'est très très difficile pour eux de parler juste comme ça en français pasque (*parce qu')* ils ont pas l'habitude de parler ainsi**/**

Cette aisance en compréhension écrite est reprise par EFR5 qui stipule, en ajoutant un détail, que les élèves *non francophones* préfèrent lire et écrire à parler. Est-ce là une sorte de compétence *sécurité* dans laquelle se réfugient les élèves ?

> **N54**. ohhh mmm euh ++ on peut pas dire facilités pasque y'en a pas ya rink (rien que) des difficultés + bon ceux qui parlent déjà le français à la maison normal ils sont bons mais les autres c'est pas du tout facile ils préfèrent d'ailleurs écrire et lire plus que parler /

EFR3 n'évoque pas les même difficultés ou facilités que ses collègues, mais elle statue sur les difficultés d'ordre interactionnel. En effet, elle déplore le fait qu'*il n'y a*it aucune communication (en français) entre les élèves sauf en cas de travaux de groupes où ils seraient *forcés* de participer :

> **Kh53**. ++ à part bien sur ceux qui parlent français chez-eux qui n'ont pas de difficultés à parler avec moi en classe oui et d'ailleurs la grande difficulté en classe c'est qu'*il n'y a* pas de communication en français entre les élèves sauf lorsqu'il s'agit d'un exercice qu'on doit faire ensemble mais on voit que c'est forcé. /

Nous comprenons, à travers les discours des enseignants, qu'*il n'y a* pas vraiment de prise en charge et de *plaisir* à faire de l'oral en classe. Cela n'émane pas que des élèves, mais aussi des enseignants qui avouent, à la fois, que c'est difficile et qu'ils n'ont pas de méthodes pour enseigner l'oral. L'un d'entre eux résume cet état de fait en parlant de *bricolage.*

Dans cette recherche, nous nous sommes demandé quel lien pourrait-il y avoir entre l'enseignement de l'oral en *L1* et en *L2*. Pour cela, nous avons demandé aux enseignants si l'enseignement de l'oral pouvait se faire de la même manière en *L1* et en *L2.*

2.2.3- Enseigner l'oral en L1 = ou ≠ enseigner l'oral en L2 ?

Hormis une enseignante, tous les enseignants de *L2* ont répondu positivement à notre question. C'est-à-dire que, selon eux, les enseignements de l'oral en *L1* et en *L2* se font de la même manière ; *il n'y a* aucune différence du point de vue des méthodes utilisées. À ce sujet, EFR1 déclare que l'enseignement de l'oral se fait de la même manière non seulement en arabe et en français mais, même, dans d'autres langues comme le chinois :

> **F57**. Euh oui oui c'est la même chose en réalité… /
> **O58**. pourquoi dites-vous ça ? /
> **F58**. ben pasque (*parce que)* c'est vrai euh + même euh même si ya la différence des langues + la méthode est la même en arabe en français et même en chinois (RIRES) /

Elle continue en expliquant :

> **O59**. Ok + alors pouvez-vous me donner des exemples de similitudes entre l'enseignement de l'oral en français et en arabe ? /
> **F59**. + Bien euh + fff++ euh ben on a le même matériel par exemple de toute façon l'école entière à le même matériel ppour enseigner les DEUX langues par exemple les images qu'on colle… /
> **O60**. les images que vous collez ? /
> **F60**. Oui pour la séance d'expression orale euh on on a des images sur des cartons qu'on doit montrer aux élèves pour qui parlent et puis… /
> **O61**. … euh oui allez-y /
> **F61**. Donc euh ***ih*** (*oui*) voilà on utilise avec les collègues d'arabe les mêmes trucs mais la différence euh + elle est euh les élèves ils sont plus à l'aise en arabe qu'en français à part ceux qui sont habitué à parler chez eux le français /

EFR2 et EFR5 tiennent le même discours qu'EFR1. Ils sont tout-à-fait conscients que les langues sont différentes mais maintiennent le fait que les méthodes sont les mêmes :

> **EFR2**
> **D44**. euhmm oui oui /
> **O45**. pouvez-vous expliquer ?/
> **D45**. euh ya juste la langue qui est différente mais la manière d'enseigner c'est la même hein/
>
> **EFR5**
> **N58**. Euh oui oui c'est la même chose en réalité ya rink (*rien que)* la langue qui change mais sinon euh normal c'est la même méthode/

EFR5 continue et explique :

> **O59**. Ok + alors pouvez-vous me donner des exemples de ressemblances entre l'enseignement de l'oral en français et en arabe ?/
> **N59**. oui bien sûr euh on utilise le même matériel les figurines les livres etc. et puis on euh on commence par les euh euh les salutations les demandes de directions les euh …/
> **O60**. les actes de paroles ?/
> **N60**. oui voilà c'est sque (ce que) dit l'inspecteur (sourire) mais la différence c'est la participation des des élèves pasque (*parce que)* en arabe ils participent presque tous pour parler mais pas en français/

EFR4, tient le même discours que ses collègues, mais nous éclaire plus sur cette méthode dite identique dans l'enseignement de l'oral dans les deux langues enseignées :

> **D-E35**. oui /
> **O36**. pouvez-vous m'expliquer ?/
> **D-E36**. euh ++ Bon même si les langues sont très différentes elles peuvent être enseignées de la même manière et surtout à l'oral /
> **O37**. Comment ça surtout à l'oral ?/
> **D-E37**. ++ Et ben on utilise tous la même méthode pour enseigner l'oral en classe/
> **O38**. quelle méthode ?/
> **D-E38**. offf (sourire) ben on on accroche on colle des images au tableau et puis on fait parler les élèves grâce à ces images euh et puis euh ++ on fait lire les élèves à haute voix et on leur pose des questions orale ensuite + ça se fait ça dans les deux cours arabe et français/

À travers les explications données par EFR4, nous comprenons qu'il s'agit, visiblement, d'une méthode d'enseignement fondée sur l'aspect *visuel* mais qui est assez traditionnelle voire ancienne et dépassée. Ainsi, malgré l'avancée en matière d'oral dans les textes officiels (les programmes) les enseignants *essaient* et *bricolent* en classe.

Par ailleurs, et si les méthodes d'enseignement sont identiques en L1 et L2, comment expliquer que les élèves arrivés Enfin de cycle primaire arrivent à s'exprimer correctement en L1 alors qu'ils sont *handicapés* en L2 ? De toute évidence, le volume horaire imparti à l'une et l'autre langue enseignée n'est pas le même, ce qui constituerait, peut-être un élément de réponse. Mais concernant l'oral, les élèves ne parlent ni en L1 ni en L2 à l'extérieur de l'école, donc comment expliquer cet état de fait ?

- *Aisance et maîtrise de l'oral en L1 Vs L2*

« *Le facteur socio-historique*». Telle fut la réponse donnée par les enseignants de *L2*. En effet, pour eux il s'agit de l'influence de la société sur la pratique de telle et telle autre langue. En d'autres termes, nous nous retrouvons, encore une fois, face à l'influence d'idées reçues et de représentations sociales des langues sur la pratique de la LI et la L2 enseignées. Parler la *L1* est « *honorable »*, par contre, parler en *L2* est « *mal vu »* à cause, selon les discours des enseignants, de repères socio-historiques.
Dans ce sens, EFR1 met en avant le fait de « *ne pas trop aimer le français »* puis se contredis, quelque part, en disant qu'elle « *parle le français mieux que les Français » :*

> **O62**. mais qu'est-ce qui explique le fait qu'ils soient plus à l'aise en arabe qu'en français ? /
> **F62**. je pense euh ++ oui je pense la société + on aime pas trop le français même si on parle le français mieux que les français (RIRES) /

EFR2 et EFR5 affirment, comme leur collègue EFR1, que la (s) cause (s) est (sont) relative (s) au contexte socio-historique algérien :

EFR2
O47. justement + qu'est-ce qui explique le fait qu'ils soient plus à l'aise en arabe qu'en français ?/
D47. ah ya beaucoup de choses…/
O48. par exemple/
D48. ben par exemple ya la société algérienne vous savez très bien que euh + euh à part dans les quartiers classes hein on aime pas trop trop le français et puis ya l'histoire des deux pays ensemble donc c'est pas facile/

EFR5

O61.oui euh + mais mais qu'est-ce qui explique selon vous le fait qu'ils soient plus à l'aise en arabe qu'en français ?/
N61. sincèrement c'est la société qui veut ça on peut rien y faire/

2.2.4- Les activités orales en classe de L2

Pour vérifier si oui ou non les enseignants faisaient de l'oral en classe, nous avons demandé aux enseignants de :

- décrire la dernière activité orale organisée en classe ;
- définir la (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité ;
- décrire le mode d'évaluation adopté pour cette activité.

Afin d'étudier l'activité orale organisée en classe de L2, nous procèderons en trois temps : une description de (s) l'activité (s) orale (s) ; la (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité et l'évaluation de cette activité.

2.2.4.1- L'activité orale en classe de L2

Tous les enseignants ont mentionné faire régulièrement et *obligatoirement* de l'oral en classe. Aussi, du point de vue du choix des activités orales établies en classe, quatre enseignants sur cinq mentionnent des activités d'*écoute* qui tendraient vers une production orale réduite. Il est notamment intéressant de relever le fait que toutes les activités décrites par les quatre enseignants prennent appui sur un support écrit/oralisé : le manuel scolaire.
EFR1 déclare, dans un premier temps, lire un texte du manuel scolaire aux élèves. Puis, dans un second temps, l'enseignante leur demande de résumer le texte ou de répondre à des questions de compréhension :

F64. […] + donc euh la dernière activité elle ressemble aux autres… /

> **O65**. comment ça ? ++ euh vous pouvez expliquer s'il vous plait ? /
> **F65**. oui euh alors en général on lit un texte du livre hein (SE GRATTE LA TÊTE) et les élèves ils écoutent ++ euh après soit je pose des questions hein euh soit je demande qu'est-ce qu'ils ont compris du texte + mais euh en général c'est on fait les différents types de textes et les élèves ils doivent essayer de deviner le style hein euh le type du texte que j'ai lu /

EFR2 déclare la même chose en nommant cette activité - dite orale - : « *compréhension du texte* » :

> **O49**. Ok et quelle est la dernière activité orale que vous avez organisée dans votre classe ?/
> **D49**. la dernière c'était la compréhension du texte /
> **O50**. la compréhension du texte ?/
> **D50**. oui euh on lit un texte à voix haute et après je leur pose des question sur le texte lu/

EFR4 parle quant à lui d'une activité fondée sur le « *résumé d'un texte lu » :*

> **O39**. Quelle est la dernière activité orale que vous avez organisée dans votre classe ?/
> **D-E39**. euh la dernière activité + on a fait le résumé oral d'un texte lu et étudié en classe /

EFR5 décrit une activité qui se rapproche plus d'un enseignement de l'oral par les *« genres »*. En effet, elle déclare utiliser un support écrit qu'elle a choisi pour lancer une sorte de *débat* en classe :

> **N63**. euh on a fait dernièrement euh enfin on a appris à donner son point de vue sur un texte écouté/
> **O64**. pouvez-vous m'expliquer plus ?/
> **N64**. ben il fallait d'abord euh écouter un texte que j'ai choisi…/
> **O65**. et lequel ?/
> **N65**. c'était blanche neige (sourire)/
> **O66**. oui continuez s'il vous plait/
> **N66**. donc euh je euh je lis le texte à haute voix ***bache*** (pour) euh pour qu'ils m'entendent ensuite je leur demande qu'est-ce qu'ils ont euh compris du texte et qu'est-ce qu'ils pensent du texte voilà/

Enfin, EFR3 parle d'une activité favorisant l'oral : *le jeu de rôle.* Selon elle, une activité de ce type a été organisée pour mettre en scène la pièce du *petit chaperon rouge.* Elle mentionne néanmoins que la participation des élèves était restreinte :

> **Kh62**. euh + et bien ce matin même on a essayé de mettre en scène le petit chaperon rouge /
> **O63**. ah donc un jeu de rôle ?/
> **Kh63**. oui oui voilà mais c'est pas tout le monde qui a participé/

À travers les différents discours recueillis, nous constatons que pour beaucoup d'enseignants, enseigner l'oral est rattaché au *texte.* Cependant, certains voient ce texte comme étant un simple support alors que d'autres le voit comme un élément *indispensable* à l'organisation d'une activité orale en classe. L'oral se retrouve donc fondu dans un apprentissage axé sur l'écrit.

Seuls deux enseignants évoquent deux autres manières d'enseigner l'oral en classe : l'oral par les genres ; et l'oral par le jeu de rôle. Nous nous posons cependant, la question de savoir pourquoi ces différences ?

Pour aller plus loin dans notre raisonnement, nous avons demandé aux enseignants de nous parler des compétences visées lors de ces activités d'oral. En voici le résultat.

2.2.4.2 - La (s) compétence (s) visée (s) lors de cette activité

Tous les enseignants de *L2* interrogés ont confondu entre « *compétences* » et « *objectifs* ». Au lieu, par exemple de parler de compétence communicative, discursive …, ils se sont attelés à parler d'objectifs généraux et spécifiques liés aux activités ci-dessus mentionnées. Nous remarquons, par ailleurs, que les objectifs en question sont, pour la plupart, des objectifs de compréhension liés à des supports écrits.

Ainsi, EFR1 parlera de « *compétence* » d'écoute ; de compréhension et de découverte des différents types de textes. Elle mentionne, enfin, que la prise de parole est « *parfois* » nécessaire.

> **F66**. ++ euh la compétence euh c'était je crois le fait qu'ils écoutent bien et qu'ils comprennent le texte pour découvrir les différents types de textes mais ça dépend hein des fois il faut comprendre les textes mais des fois il faut ensuite euh parler un peu **/**

EFR2 fait directement référence au texte support de l'activité qui tend, selon son discours, vers une activité de compréhension écrite :

> **O51**. et quelle était la compétence visée lors de cette activité ? **/**
> **D51**. euhff voir si les élèves ont compris le texte qu'on a lu ensemble/

EFR5, contrairement à EFR2, fait référence à une activité de compréhension orale où la compétence ou l'objectif serait la capacité d'écoute et de compréhension d'un énoncé oral/oralisé. Cette capacité ou objectif serait atteint à partir du moment où l'élève serait capable d'extraire la morale de l'histoire écoutée auparavant. Il est à noter que cette dite compétence est, selon l'enseignante, dictée par l'inspecteur :

> **O67**. d'accord + et euh + quelle était la compétence visée euh dans cette activité ? **/**
> **N67**. ++ euh la compétence euh c'était je pense et selon l'inspecteur le fait qu'ils écoutent bien et qu'ils comprennent le texte pour découvrir la morale finale**/**

D'autres enseignants ont, contrairement aux trois premiers, une autre conception des compétences visées lors de leurs activités. EFR3 parlera de la capacité à réaliser différents actes de parole et à découvrir la structure et la construction d'un échange oral. Ceci reviendrait, peut-être, à parler d'enseignement de l'oral par les genres (ici, le

dialogue). L'extrait ci-dessous démontre ce qui est dit précédemment et est l'exemple d'une confusion entre « *compétences* » et « *objectifs* » :

> **O64**. Quelle était la compétence visée dans cette activité ?/
> **Kh64**. l'objectif de cette activité était de euh de de réaliser des actes de parole dans une situation de de dialogue et d'échange même si elle a été préparée à l'avance par les élèves ça a permis quand même de voir comment peut se construire une conversation ou un échange en français /

EFR4 déclare que la « *compétence* » (*objectif)* visée lors de son activité était d'amener l'élève à formuler et/ou reformuler des énoncés en fonction de ce qu'il aurait écouté auparavant. Il mentionne aussi l'éventualité d'inscrire cette activité dans un genre précis à savoir : le *dialogue*.

> **O40**. oui quelle était la compétence visée dans cette activité ?/
> **D-E40**. La compétence visée c'était euh ++ comment dire ++ euh il faut réussir à amener l'élève à formuler des énoncés ou des actes de paroles dans des situations de dialogue + ou à restituer quelque chose qu'il a lu ou entendu donc la reformulation par exemple/

2.2.4.3 – L'évaluation de l'oral en classe de L2

En termes d'évaluation des activités mises en place en classe de *L2,* les discours des enseignants interrogés sont mitigés. Trois d'entre eux s'accordent à dire que l'évaluation de l'oral est, selon eux, une pratique « *simple et facile* ». Ceci s'explique par :

- une évaluation basée sur une bonne compréhension – à l'aide de supports écrits et oralisés. Dans ce sens, EFR1 déclare que :

  > **F68**. AHHH ben c'est simple si les élèves répondent correctement aux questions que je pose + c'est qu'ils ont compris sinon et ben ++ […]/

  EFR2 affirme que :

  > **D52**. c'est facile ça + si les élèves répondent correctement c'est bon sinon ça veut dire qu'ils ont mal compris […]/

  EFR5 parle indirectement de simplicité de l'évaluation de l'activité orale liée à la compréhension d'un « *texte* » :

  > **N68**. euh ben si l'élève répond correctement et qu'il a bien compris le texte c'est bon […] /

- d'autres enseignants affirment que l'évaluation des activités orales en classe et peu / pas importante voire inexistante – par rapport à l'écrit – :

EFR2 déclare dans ce sens que l'évaluation de l'activité orale n'est pas sanctionnée d'une note et n'est, de ce fait, « *pas importante* » :

> **D52**. […] mais de toute façon les activités oraux orales ne sont pas notées donc elles sont pas très très importantes au fond/

EFR4, quant à lui, parle de l'absence d'évaluation de l'oral en le justifiant par un rapport difficile qu'entretiendraient les élèves et la langue française. L'oral ne servirait en classe que de « *récréation* » pour, peut-être, faire évoluer de manière positive la représentation et le rapport à cette langue. Il avance donc que :

> **D-E41.** euh *il n'y a* pas eu d'évaluation c'était juste une sorte de récréation supplémentaire pour les élèves + vous savez ils n'aiment pas tous le français donc euh donc quand on fait des activités comme celle-là c'est plus pour donner du plaisir aux élèves dans mon cours/

- dans leurs discours, les enseignants ont aussi cité une évaluation fondée sur une certaine « *maitrise* » de la *prononciation.* Ainsi ce dernier point fait office de « *critère* » d'évaluation :

  EFR1 et EFR5 parlent de la prononciation comme étant un élément important et décisif dans l'attribution d'une note et d'une appréciation :

  > **EFR1**
  >
  > **F68**. […] ++ euh voilà et puis surtout i (*il*) faut bien qu'ils prononcent correctement sinon c'est faux (SOURIRE) /
  >
  > **EFR5 :**
  > **N68**. […] euh ya euh ya aussi la bonne prononciation pasque (parce que) parler rink (rien que) comme ça ça sert à rien/

- seule, une enseignante (EFR3) parle d'une évaluation de l'activité orale fondée sur un principe « *critérié* ». C'est-à-dire que l'enseignante en question met en place une sorte de grille d'évaluation où des critères y sont disposés. Ces critères sont principalement reliés à l'oral : *prononciation ; intonation ; rythme ;…*

  > **Kh65. ++** et bien j'évalue en fonction de critères préétablis + par exemple à l'oral j'évalue la prononciation et l'articulation et surtout surtout l'intonation pasque (parce que) les élèves ont tendance à parler en français avec une intonation arabe donc on l'impression qu'ils chantent ou qu'ils montent dans l'intonation alors que c'est plat/

Comme nous le remarquons, EFR3, afin de nous expliquer l'importance de l'intonation dans sa grille d'évaluation de l'oral en classe, compare deux langues et deux intonations différentes (l'arabe et le français). Elle démontre qu'il est important de travailler sur ce

critère pour apprendre à l'élève à parler en français sans user d'une intonation ascendante comme l'est celle de l'arabe littéraire.

Puisque l'oral et son évaluation ne sont, pour la majorité des enseignants interrogés, pas importants, nous déduisons qu'il en est ainsi par rapport à l'écrit. Nous comprenons que cet écrit dit « *plus important* » en classe de 5e A.P. domine (en termes de volume horaire) la classe de *L2*. Pour avoir plus de précisions, nous avons demandé aux enseignants comment répartissaient-ils leur temps de cours entre l'écrit et l'oral.

2.2.5- Écrit et oral : pour quel (s) volume (s) horaire (s) en classe ?

Au sujet du volume horaire imparti aux compétences orale et écrite en classe, tous les enseignants de *L2* ont, dans un premier temps, souligné – voire dénoncer – la responsabilité de l'inspection de l'Éducation Nationale et de la tutelle (le Ministère de l'Éducation Nationale). Une manière, pour eux, de dégager toute responsabilité quant à un(e) éventuel(le) manque/avancée dans l'une ou l'autre compétence.

- *Un volume horaire : une responsabilité rejetée*

EFR1 dénonce d'amblée la responsabilité du ministère de l'Éducation Nationale dans l'organisation horaire des diverses compétences en classe :

> **F69**. + là euh c'est pas nous c'est le ministère qui se charge des horaires […]/

Les trois (03) autres enseignants (EFR3, EFR4, EFR5) déclarent que la question du volume horaire dépend de l'inspection de l'Éducation Nationale :

> **EFR3**
> **Kh66**. euh + là en général c'est l'inspecteur qui se charge des répartitions/
>
> **EFR4**
> **D-E42**. ++ euh là on suit ce qu'on appelle les répartitions annuelles que l'inspecteur se charge de nous remettre/
>
> **EFR5**
> **N69**. là c'est pas vraiment à nous de le faire pasque d éja l'inspecteur il nous donne des directives à suivre/

Ce qui nous interpelle dans les différents extraits ci-dessus, c'est que les enseignants laissent transparaitre un sentiment (le *regret*) à travers leurs propos. Un regret que nous confirmons par la suite lorsque nous analysons le reste des discours des enseignants de *L2*.

- *L'oral en classe : une mauvaise répartition … mais justifiée*

Les enseignants, dans un second temps, déclarent être *désolés* de l'affaiblissement du volume horaire consacré à l'oral en classe par rapport à celui de l'écrit. Ils donnent des précisions quant à ceux volume horaire que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau 49: volumes horaires : répartition oral/écrit par séance (s)

Volume horaire d'une séance		**Volume horaire consacré à l'oral**	**Volume horaire consacré à l'écrit**
Séance 1	01h30 de temps global	De 15 à 20 minutes	Entre 01h10 et 01h15 minutes
Séance 2	03h00 de temps global	De 40 à 45 minutes	Entre 02h15 et 02h20 minutes

Comme nous le constatons dans le tableau 49, en termes de temps, les séances d'oral sont faibles par rapport à l'écrit. Pour une séance d'01h30, tous enseignants s'accordent à avouer ne consacrer que 15 à 20 minutes pour l'oral :

EFR1 affirme ce qui précède et le justifie par le fait qu'il s'agit d'une classe d'examen et que l'élève ne sera pas évalué à l'oral – chose qui le (l'oral) dévalorise – :

> **F69.** […] mais nous dans les classes on a des séances d'une 01h30 alors des fois on fait la compréhension des textes et l'expression orale et des fois non euh on fait 20 minutes de euh d'oral et le reste c'est pour les activités et les cours d'écrits vous… /
> **O70**. ok/ euh oui allez y désolée /
> **F70**. (sourire) pas grave euh donc euh + j'ai perdu le fil ++ ah oui il faut dire que les élèves surtout les 5ème ils vont passer l'examen à la fin de l'année donc il faut avancer dans les activités de euh de l'écrit pasque (*parce que*) l'oral ils (*n')* en n'ont pas besoin tout de suite /

Soulignons (au risque de nous répéter) qu'une fois encore, d'un point de vue des compétences et du contenu, que EFR1, comme beaucoup d'autres enseignants, ne mentionnent – ni ne distinguent –la frontière entre oral/écrit et compréhension / expression. La compréhension écrite (lire et comprendre) fait incontestablement partie de la compétence écrite à mettre en place en classe de langue. Or, l'enseignante distingue, selon ses propos, deux cas de figures :

- faire de la compréhension écrite et de l'expression oral ;
- faire de l'expression oral pendant 20 minutes puis enchainer avec les activités écrites.

À moins que le second cas soit précisé pour renforcer le premier !

EFR2, déclare restreindre la compétence orale en classe à 15 minutes avant ou après son cours. Ses derniers propos nous interpellent en ce sens que nous nous posons une question : *l'oral ne fait-il pas partie du cours ?* Autrement dit le cours est, selon EFR2, synonyme d'écrit :

> **D53**. faut savoir que déjà la séance elle dure 01h30 alors des fois je fais de l'oral pendant les 15 premières minutes de la séance ou alors à la fin de chaque séance ça dépend/

EFR4, affirme, désolé, que, par rapport à l'écrit, l'oral en classe est très faible. Il utilise la même notion que'EFR2 à savoir que l'oral ne peut être interprété comme étant une partie indissociable du cours. Il émet cependant une précision sur cette conception de cours qui renvoie tout-de-même à l'écrit par excellence.

> **D-E42**. […] mais l'oral est très faible par rapport à l'écrit ++ par exemple à chaque séances on à 15 minutes d'expression orale avant de commencer le cours de grammaire ou autre ++ mais ça suffit pas/

EFR5, comme EFR4, exprime sa désolation quant au faible volume horaire consacré à l'oral en classe mais n'allie pas la notion de cours à celle d'écrit. L'enseignante distingue les deux compétences en illustrant son propos :

> **N69.** […] euh donc euh par exemple sur trois séances par semaine on fait 20 minutes d'oral et le reste de la séance c'est pour l'écrit ++ mais euh pour parler correctement une langue c'est (*n'*) pas suffisant du tout /

Pour une séance de 03h, l'oral ne se contente que de 40 à 45 minutes selon la déclaration d'une seule enseignante EFR3 :

> **Kh66**. […] mais il nous demande à tous d'être plus à cheval sur l'écrit que sur l'oral ++ alors des fois sur une séance d'une heure trente on a vingt minutes d'oral ou quinze ça dépend mais pendant la séance de trois heures on a quand même à peu près 40 ou 45 minutes d'oral le reste est pour l'écrit /

Le volume horaire dédié à l'oral en classe de français est, comme nous le constatons, insuffisant vu :

- la compétence à mette en place ;
- le nombre important d'élèves en classe.

Ceci nous amène vers la conclusion que l'oral à bien sa place théorique en 5^{e} AP ; réellement, en classe, c'est une autre histoire puisque la majorité du temps est imparti à l'écrit dans toutes ses compétences (compréhension et production).

CHAPITRE 4

L'ORAL EN CONTEXTE SCOLAIRE : OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE EN CLASSES DE LANGUES

Ce troisième et dernier volet de notre travail est consacré à l'observation de deux classes de langues : d'arabe (L1) et de français (L2). Ces observations, certes réduites en termes de nombre, ne sont pas sans importance. Rappelons qu'il s'agit d'une perspective que nous avons commencé à explorer.

Ce volet, se scinde, comme le reste de notre thèse, en deux sous-volets :

— l'observation de la classe de L1 (d'arabe) ;

— l'observation de la classe de L2 (de français).

Notre objectif est de vérifier ce qui se passe en classe en séance d'oral de différents points de vue :

D'abord, nous nous intéresserons à l'organisation de l'espace-classe où nous avons remarqué quelques points qui nous semblent importants à soulever ;

Ensuite, nous nous intéresserons à la méthode d'enseignement ainsi qu'au matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement de l'oral ;

Enfin, nous nous intéresserons au point central de ce volet à savoir les interactions en classes de langues. Nous nous attarderons sur trois (03) interactions différentes :

1- les interactions enseignant/élève (s) ;
2- les interactions élève (s)/enseignant ;
3- les interactions élève (s)/élève (s).

Chacun de ces trois points sera analysé en deux (02) temps. Dans un premier temps nous analyserons la (s) langue (s) dans laquelle (s) a eu lieu la prise de parole ; dans un second temps nous analyserons l'objet de la prise de parole.

Les résultats seront présentés dans les grilles d'observation mentionnées et présentées en méthodologie (voir partie 1).

1. Observation de la classe d'arabe (L1)

Cette section est réservée à l'analyse des résultats de l'observation de classe de L1 faite le 29 septembre 2013 durant une heure et trente minutes (01h30). Cette séance était entièrement réservée à l'oral.

1.1. Analyse du schéma de classe de L1

Pour nous faciliter l'observation de classe, nous avons, dans un premier temps relevé l'emplacement exact des différents objets présents dans la classe (bureau, chaises,

armoire, tableau …etc.) ainsi que celui (l'emplacement) des élèves et de l'enseignant. Les élèves (filles et garçons) sont assis – et les tables disposées – de façon traditionnelle : en rangées. À chaque table sont assis deux élèves portant des tabliers (bleu pour les garçons et rose pour les filles[240]) :

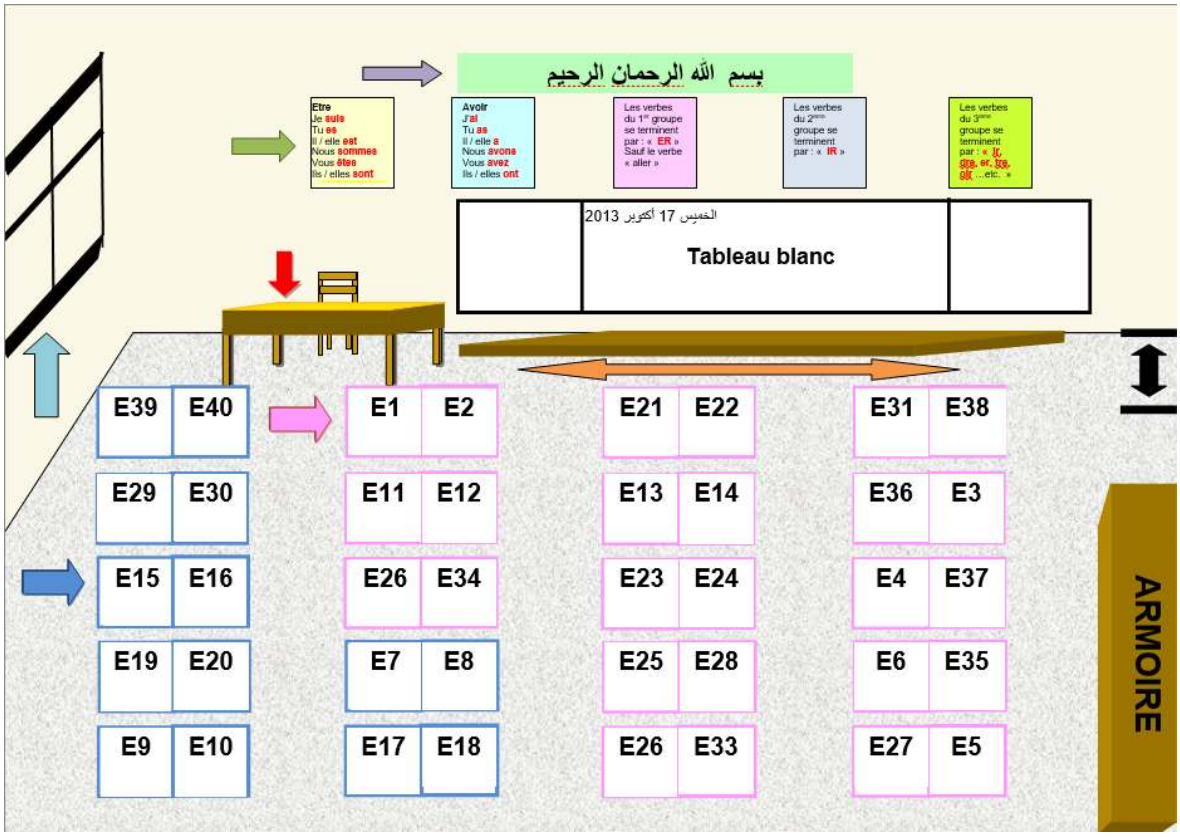


Figure 47: Schéma de classe de L1

1.1.1. Places occupées par les filles et les garçons

Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus (n° 47), les filles, au nombre de 26, sont disposées en binômes et de la première rangée à l'entrée de la classe jusqu'à la troisième et avant-dernière rangée. Les 14 garçons, eux, sont concentrés dans les deux dernières rangées. En effet, quatre d'entre-eux sont placés au fond de la classe dans l'avant dernière rangée. Les dix autres composent la dernière rangée. Nous remarquons, qu'hormis, la troisième rangée, les deux premières sont exclusivement « féminines » et la dernière est exclusivement « masculine ». Cela pourrait être hasardeux mais aussi lié à une volonté de « ségrégation » ou de séparation garçon/fille. Par ailleurs, il nous semble important de mentionner que cette disposition a été décidée

240 Le choix des couleurs des tabliers ont fait l'objet d'une instruction ministérielle (ministère de l'Éducation Nationale en septembre 2012.).

par l'enseignant de la matière. Chose qui nous laisse penser que cette disposition ou cette « ségrégation au niveau du genre» répond à des représentations sociales propres à l'enseignant de L1. Ces représentations dictées par une catégorie sociale réticente à la « mixité des genres ». Cette réticence est, sans doutes, liée à un principe religieux et traditionnel. L'enseignant, quant à lui, adopte une place et des mouvements tout-à-fait traditionnels.

1.1.2. Place et mouvement (s) de l'enseignant

L'enseignant de L1, se place quant à lui, et comme nous pouvons le distinguer sur le schéma (Fig. 47), à l'avant de la classe et à l'opposé de la porte d'entrée. Cette disposition traditionnelle permet à l'enseignant d'avoir toute sa classe face à lui. C'est peut-être aussi une manière de maitriser sa classe. Ses mouvements sont horizontaux et en profondeur (vers le fond de la classe). En effet, il se déplace de son bureau vers la porte d'entrée et de l'avant vers l'arrière de la classe. Ce mouvement en « **T** » nous semble se caractériser par une volonté de maitrise et de contrôle de l'espace-classe. Lors de l'observation, nous avons remarqué qu'il ne se déplace que lorsqu'il dicte un élément de cours aux élèves ou lors du contrôle des cahiers (nous avons assisté à ces deux cas de figure). Par contre, lorsqu'il explique ou interagit à/avec ses élèves, il est soit face aux élèves soit assis à son bureau.

Avant de parler « d'interaction », nous allons présentement nous intéresser à la manière d'enseigner l'oral, aux pratiques enseignantes, en classe de L1 en nous intéressant à la fois au matériel pédagogique utilisé et à la méthode pédagogique employée.

1.2. Méthode pédagogique et utilisation du matériel pédagogique en classe de L1

Avant de parler de méthode pédagogique ou de pratique enseignante en séance d'oral, nous allons d'abord discuter l'utilisation du matériel pédagogique. Pour se faire, nous avons réuni l'ensemble des usages de matériel pédagogique dans la grille suivante. Chaque usage est accompagné de son objectif.

1.2.1. Quel matériel utiliser pour l'enseignement de l'oral en classe de L1 ?

Tableau 50: Matériel pédagogique et méthode d'enseignement en L1 : usage du matériel

Utilisation du matériel pédagogique en classe de L1			
Matériel pédagogique	**Oui**	**Non**	**Objectif d'utilisation**
Tableau blanc	X		- En début de séance pour y inscrire la date ; - Pour y inscrire des mots en arabe littéraire / de référence afin d'enrichir le vocabulaire de l'élève ;
Manuel		X	/
Cahier		X	/
Matériel audio/visuel		X	/
Autre : ……. …….			

Comme mentionné dans le tableau ci-dessus, nous constatons que l'enseignant de L1 n'a presque pas recours au matériel pédagogique auquel nous nous attendions. En effet, l'enseignant, lors de la séance d'oral, n'utilise ni le manuel scolaire, ni le cahier ni même du matériel audio-visuel. Nous expliquons l'absence du manuel scolaire et du cahier de l'élève par le fait qu'il s'agit d'une séance d'oral et que la compétence visée ne pas être liée à la compétence scripturale mais bien à la compétence orale, discursive, créative et linguistique de l'élève.

L'enseignant utilise cependant le tableau blanc pour y inscrire la date du jour ainsi que quelques mots en arabe littéraire pour enrichir le vocabulaire de l'élève. Cette pratique nous laisse à la fois perplexe et confiante quant à la place qu'à l'oral en classe de L1. En effet, le fait de consacrer la séance à cette compétence tout en réduisant le recours à la seconde compétence (écrite) démontre l'importance accordée à l'oral et amène l'élève à s'habituer petit à petit à la prise de parole en classe et à l'importance de la participation. Ce genre de pratique permet aussi la prise de confiance de l'élève à l'oral et, peut-être, son évolution.

Ensuite, parler de méthode d'enseignement/apprentissage de l'oral nous amène vers un certain nombre de questions : *de quel oral parlons-nous ? Comment l'enseigner en L1 ? Quelle est la méthode adoptée pour enseigner l'oral en L1 ?*

1.2.2. Quelle méthode pour l'enseignement de l'oral ?

Notre présence en classe de L1 nous a permis d'observer la méthode employée par l'enseignant pour amener l'élève/les élèves à parler en arabe littéraire. Cette méthode, bien loin de la méthode traditionnelle ou accompagnée de lecture, nous a semblée attrayante et tout-à-fait adaptée à l'enseignement d'un oral pour communiquer.

1.2.2.1. Description de la méthode observée

Pour pouvoir décrire cette méthode, nous avons été contrainte de recourir à la segmentation de la séance en trois temps : au début ; pendant et à la fin de la séance. Ces trois temps, inspirés par Kerbrat-Orecchioni (1998), nous ont aidés à comprendre la structure de cette méthode.

- *Au début de la séance (environ les 10 premières minutes)*

  L'enseignant entre en classe et salue solennellement les élèves en disant « ***salem aalaykoum*** » *(*que le salut soit sur vous.). Les élèves, en cœur, le saluent à leur tour. Il s'installe au bureau et y dépose plusieurs documents. Il demande à l'élève E38 (voir schéma de la classe de L1) de fermer la porte. Sa demande est formulée en arabe littéraire. Lorsque l'élève revient à sa place l'enseignant parle d'un sujet d'actualité en lien avec la situation politique syrienne :

  > **En-2** : *chkoun fikoum chaf* ***el akhbar*** *? chkoun yekdar ifahamna wech s'ra fi* ***sourya*** *? (*lequel d'entre vous a vu les informations ? qui peut nous expliquer ce qui se passe en Syrie ?)

  Simultanément, il se lève et inscrit la date au tableau puis se retourne vers les élèves. Plusieurs répondent en même temps :

  > **E40 :** *cheikh kayna guirra temak. (*Monsieur il y a une guerre là-bas.)
  > **E8 et E15**: *el guirra (*la guerre).

  L'enseignant approuve d'un signe de la tête et réplique :

  > **En-3** : *kifech nkoulou el guirra* ***bellougha el aarabiya elfos'ha*** *? (*comment dit-on « la guerre » en arabe littéraire ?)
  > **E16 et E14 :** *cheikh* ***ethaoura****. (*Monsieur, la guerre.)
  >
  > **E38 :** ***el harb*** *(*la guerre ou la bataille*)*

L'enseignant amène donc l'élève petit à petit à s'exprimer en arabe littéraire tout en lui permettant de répondre en arable algérien. Il (l'enseignant) utilise lui-même l'arabe algérien comme stratégie pour amener l'élève à suivre son raisonnement et à prendre la parole, de manière progressive en arabe littéraire.

- *Pendant la séance (environ 70 minutes)*

L'objectif de la séance du jour était de parler de la guerre d'Algérie mais l'enseignant tente de contextualiser les choses en introduisant au sujet du jour un évènement actuel (la guerre en Syrie) que les élèves ont peut-être vu à la télévision de manière à :

— recueillir leurs représentations sur l'évènement :

> **En :** ***oua ma ra'ayoukoum min hadha el harb aou ethaoura ?*** **(***et que pensez-vous de cette guerre ?)*
> **…**

À cette question, chaque élève répond à sa manière ou en fonction de ce qu'il sait et/ou a entendu ce qui favorise le réinvestissement des connaissances antérieures du monde et ce qui entoure l'élève.

— tester leurs connaissances sur l'objet de la séance « La guerre d'Algérie » :

> **En : madha taarifoun aani ethaoura eldjazairiya ? hal thaouratina moukhtalifa aan sourya ?** (que savez-vous de la guerre d'Algérie ? est-ce que notre guerre est différente de celle en Syrie ?)

En réponse à cette question, nous avons pu relever les réponses suivantes :

> **E23: dama el harb fil djazair ithnaaachar sana. (**La guerre en Algérie a duré 12 ans).
> **E40 : lala machi kif kif cheikh. Fi sourya essouriyin houma iharbou essouriyin …** (non ce n'est pas pareil monsieur. En Syrie, c'est les syriens contre les syriens …)

L'enseignant a interrompu le discours de E40 pour lui demander de s'exprimer en arabe littéraire :

> **En : bil aarabiya el fos'ha min fadlek** (en arabe littéraire s'il te plait*)*

L'élève E40 s'est mis à rire et a dit à l'enseignant qu'il ne saurait exprimer cela en arabe littéraire :

> **E40: (rires) euh + manaarafch cheikh euh + kifach enkollek bel fos'ha**
> **En: Hawel ! rana kamel ahna bach enssaadouk (**essaie ! nous sommes tous là pour t'y aider*)*

En fait, l'enseignant amène l'élève à parler en langue arabe littéraire en passant par une sorte de ***stratégie de demande implicite/explicite de développement et de traduction***. En effet, cette stratégie est repondue dans le domaine

pédagogique et, particulièrement, dans l'enseignement des langues secondes et étrangères. Il s'agit, en fait, d'amener l'élève à expliciter une réponse, à la développer ou à la traduire. En l'occurrence, l'enseignant que nous avons observé fait appel à cette stratégie lorsque l'élève donne une réponse en arabe algérien, ou une réponse incomplète. En d'autres termes, c'est une manière d'insuffler à l'élève que sa réponse est correcte mais elle le serait encore plus s'il la complétait ou la traduisait en arabe littéraire. Nous constatons dans les petits extraits ci-dessus que nous avons pu relever que les apprenants répondent favorablement aux demandes reliées à cette stratégie. Ils comprennent et réagissent assez rapidement à ces demandes formulées par l'enseignant.

Aussi, constatons-nous que l'enseignant use de la stratégie (la plus rependue dans me domaine pédagogique) ***d'incitation par question et/ou injonction***. On retrouve cette stratégie tout au long de la séance ; elle peut être définie comme étant l'activité de médiation mise en place en vue de vérifier le degré de compréhension des élèves avec l'intention de clarifier certaines définitions ou d'ajuster l'utilisation de certains mots ou expressions en arabe littéraire. Rappelons que l'enseignant tente presque à chaque fois de passer par la langue première de l'apprenant et lui pose ce genre de questions :

- **En : kifach nkoulouha bel fos'ha ?** (comment le dire en arabe littéraire ?)
- **En : madha taarifoun aani ethaoura eldjazairiya ? hal thaouratina moukhtalifa aan sourya ?** (que savez-vous de la guerre d'Algérie ? est-ce que notre guerre est différente de celle en Syrie ?)

- *À la fin de la séance (environ 10 dernières minutes)*

L'enseignant divise sa classe en huit (08) groupes :

- 05 groupes de filles composés de 05 à 06 filles
- 03 groupes de garçons composés de 04 à 05 garçons.

L'objectif de cette subdivision était de mettre en place un travail collectif allant dans le sens de la thématique amorcée durant la séance, à savoir : La guerre d'Algérie.

À chaque groupe, un sous-thème de recherche a été donné afin de réaliser un exposé pour la séance d'oral prévue la semaine suivante. Ces sous-thèmes se situent au carrefour des apprentissages culturel et historique :

Tableau 51: Le travail en groupe pour l'enseignement de l'oral en arabe littéraire

Groupes	Composés de		Sous-thèmes confiés
	Filles	***Garçons***	
01	05	/	Faire une recherche sur le rôle de la femme algérienne durant la guerre d'Algérie.
02	05	/	Faire une recherche sur les « *moudjahidates* » encore vivantes.
03	05	/	Faire une recherche sur *Hassiba Ben Bouali.*
04	05	/	Faire une recherche sur *Boudjemaa Kheira.*
05	06	/	Faire une recherche sur *Lamri Malika. .*
06	/	05	Faire une recherche sur *Didouche Mourad.*
07	/	05	Faire une recherche sur *Larbi Ben M'hidi*
08	/	04	Faire une recherche sur *Zighoud Youcef*

L'enseignant, use ici d'une ***stratégie de coopération*** où chaque groupe d'élèves va devoir faire une recherche sur le thème de la guerre d'Algérie pour, ensuite, présenter leurs exposés devant la classe.

La stratégie de coopération employée par l'enseignant s'articule autour du principe d'amener les élèves à « *interagir avec ses pairs afin d'accomplir une tâche ou résoudre un problème* » (Cyr, 1998 : 56). Cette stratégie, en plus de créer et resserrer les liens entre les élèves, permet un meilleur apprentissage dans la mesure où elle amène tous les élèves à participer à l'activité. En effet, le fait d'être entre-eux (entre camarades) et loin de la présence « stricte » de l'enseignant permet à l'élève, même timide, de prendre part aux activités de classes. Selon les chercheurs, « *les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres* » (O'Malley et Chamot, 1990 :137).

Aussi, remarquons-nous que l'attribution des sous-thèmes de recherches a été effectué de façon « genrée ». C'est-à-dire que les filles s'occuperont des combattantes et du rôle de la femme dans la guerre ; alors que les garçons s'occuperons des combattants uniquement. Cette stratégie, encore une fois, ségrégative est reliée à une tradition dans l'enseignement et la culture arabo-musulmane qui bannit la mixité.

Une autre stratégie pourrait se dessiner dans cette situation. Il s'agit de la ***stratégie d'anticipation et de planification***. Cette dernière est classée, selon O'Malley et Chamot, parmi les stratégies métacognitives : « *elle consiste*

essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages » (Cyr, *Op.cit*, p.42). Dans le cas étudié, c'est l'enseignant qui use de cette stratégie pour faire acquérir un savoir linguistique, historique et culturel aux apprenants. Ici cette stratégie réside dans les choix de l'enseignant qui permettront voire obligeront les élèves à travailler et à préparer un travail ou une activité pour accéder à un certain savoir.

Une dernière stratégie – et pas des moindre – est utilisée par l'enseignant tout au long de la séance observée. Il s'agit du ***recours à la langue première des élèves.***

Nous avons, souvent, entendu parler du « rejet » de la langue première dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Ce rejet, n'est pourtant plus d'actualité. En effet, aujourd'hui l'apprenant en langue étrangère tout comme l'enseignant, sait que la langue première reste très longtemps présente dans les classes de langues.

Pour Jorge Giacobbe (1998), par exemple, le recours de l'apprenant à sa langue première est nécessaire dans l'apprentissage des langues : « *ce n'est pas l'apprentissage qui guérit l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage. ».*

Autrement dit Giacobbe assigne une fonction vitale à la langue première dans l'apprentissage, et il faut lui redonner place dans la classe.

Cependant, pour appréhender une langue étrangère, en phase d'apprentissage, l'apprenant devrait à la longue pouvoir s'en détacher. Pour cela, il doit enrichir ses connaissances culturelles et socioculturelles et modifier ses pratiques communicatives pour réussir à prendre de la distance par rapport à sa langue première en passant par des états successifs d'interlangue.

Le tableau ci-dessous récapitule à la fois la disposition en classe ainsi que la démarche pédagogique employée par l'enseignant :

Tableau 52: Récapitulatif de la méthode employée à l'oral en arabe (L1)

Classe	Objectif de la séance	Démarche pédagogique	Matérielle pédagogique	Disposition et aménagement de l'espace
5e AP L1 – arabe	Expression orale	- travail en groupe - axée sur des stratégies : - axée sur le recours systématique à la langue première des élèves ; - axée sur les genres formels et sociaux (débat, échange, argumentation autour d'un sujet d'actualité)	Tableau blanc	Traditionnel – Les élèves sont disposés en rangées : 04 rangées de filles ; 01 rangée de garçons

Après avoir parlé de la méthode employée lors de la séance d'oral, il nous semble important de nous intéresser aux interactions verbales lors de cette séance.

1.3. Analyse des interactions en classe de L1

Pour nous permettre une vue d'ensemble de ces interactions, nous avons utilisé une grille d'observation dans laquelle tous les résultats ont été placés. Ensuite, nous avons choisi de diviser cette partie de notre analyse en deux (02) points :

1- analyse des interactions enseignant/élève (s)

2- analyse des interactions élève (s)/enseignant – élève (s)/élève (s)

L'ordre dans lequel apparaitront ces deux points n'est pas arbitraire : de la plus importante (en termes de nombre) à la plus insignifiante.

Grille 1 : Interactions en classe d'arabe (L1) [241]

Organisation de l'espace classe				**Type d'apprentissages visés**		**Type d'oral**			**Interactions**			**Fréquence de prise de parole**									**Type de prise de parole des élèves**		**Parole de l'enseignant**	**Parole de l'élève**
												Fréquent			**Peu fréquent**			**Pas du tout**						
Classe entière	**En groupe**	**Tables**	**Sans table**	**Disciplinaires**	**Transdisciplinaires**	**Pour apprendre**	**Pour communiquer**	**À apprendre**	**Enseignant / élève**	**Élève / enseignant**	**Élève / élève**	En./él.	Él. / en	Él./ él.	En./él.	Él. / en	Él./ él.	En./él.	Él. / en.	Él./ él.	**Spontané**	**Discipliné**	– Solliciter – Interroger – Donner une consigne – Distribuer / Donner la parole – Répéter / redire – Orienter – Recentrer – Relancer - Gérer la prise de parole - Synthétiser / résumer - Valider - Évaluer	– Se corriger – Expliciter – Raconter – Répéter ce qui a été dit / vu – Dire collectivement – Poser une question – Répondre à une question – Argumenter – Placer sa voix – Adapter son niveau de langue et de langage
Oui	Oui	Oui	/	/	Oui	Oui	Oui	/	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	/	/	/	Oui	Oui		

Langues utilisées lors des interactions		
Enseignant / élève	Élève / enseignant	Élève / élève
A.A. ⇨ **A.L.**	⇦ ⇨ **A.L.**	**A.A.**

241 Rappel des clés pour lire la grille :
En / él. = enseignant/élève ; **Él/en.** = élève/enseignant ; **Él./él.** = élève/élève
A.A. = arabe algérien ; **A.L.** = arabe littéraire.

1.3.1. Les interactions enseignant-élèves

Même si deux (02) autres types d'interactions ont été observés, l'analyse de cette observation a montré un certain équilibre entre la parole de l'enseignant et celle des élèves. Cependant, l'enseignant garde la primauté en termes de prise de parole en classe.

Cette prise de parole s'articule autour de sept (07) éléments que nous avons pu observer :

— *Prendre de la parole pour saluer*

L'enseignant observé, est entré en classe et a pris la parole pour saluer solennellement ses élèves :

> **En** : **Salamou aalaykoum** ! (*Que le salut soit sur vous*)

— *Prendre la parole pour formuler des impératifs*

L'enseignant prend la parole pour que les élèves prennent place en classe et pour qu'ils se taisent. Il emploi un ton sévère :

> **En :** Chuuut**.** ***Edjelssou*** (Chut ! asseyez-vous)
> **En :** Chuuut**.** Chuuut**.** ***Essektou dorka.*** **Sanabda'a el hissat** (Chut ! taisez-vous. La séance va commencer).

— *Prendre la parole pour introduire le thème de la « conversation / débat »*

En effet, l'enseignant prend ensuite la parole pour introduire le thème de la séance. Le thème ciblé était « *la guerre d'Algérie* » mais l'enseignant a décidé de partir de faits socio-politiques actuels : *la guerre civile en Syrie*. Cette *mise en contexte* avait pour objectif d'activer les connaissances des élèves sur l'actualité et les amener vers le thème principal.

Ainsi, nous avons noté :

> **En :** ***chkoun fikoum chaf*** **el akhbar ?** ***Chkoun yekdar ifahamna wech s'ra fi*** **sourya ?** (Lequel d'entre vous a vu les informations ? Qui peut nous expliquer ce qui se passe en Syrie ?)
> **En :** ***oua ma ra'ayoukoum min hadha el harb aou ethaoura*** ? (Et que pensez-vous de cette guerre ?)
> **En :** ***madha taarifoun aani ethaoura el djazairiya ? hal thaouratina moukhtalifa aan sourya ?*** (que savez-vous sur la guerre d'Algérie ? est-ce que notre guerre est différente de la guerre en Syrie ?)

Nous constatons dans les extraits ci-dessus que l'enseignant inscrit son enseignement de l'oral dans une perspective conversationnelle où l'élève est invité à expliquer, argumenter et faire des comparaisons entre deux situations différentes.

Nous remarquons par ailleurs, que l'enseignant commence d'abord par prendre la parole en arabe algérien et fini par ne parler qu'en arabe littéraire. Une stratégie socio-affective est donc mise en place pour amener l'élève à prendre la parole et à comprendre le discours et les énoncés de l'enseignant. Nous reviendrons sur l'utilisation des langues (premières et ciblée) un peu plus loin dans notre discours.

— *Prendre la parole pour interroger*

La prise de parole de l'enseignant est presque toujours marquée par la forme interrogative. Nous l'avons constaté dans les extraits cités plus haut. L'adoption de cette forme du discours incite l'élève à réagir et donc à répondre à l'enseignant.

— *Prendre la parole pour formuler des consignes*

Cette forme de prise de parole a été constatée à la fin de la séance lorsque l'enseignant a demandé aux élèves de se mettre en groupe et donné les sous-thèmes de recherches autour de la *guerre d'Algérie.* Ainsi les consignes ont été formulées de la manière suivante :

> **En :** ***dorka lazem enchaklou*** **majmouaat …** (maintenant, il faut vous mettre en petits groupes…)
> **E17 : …** ***madjmouaat ? kima laam ellifat cheikh*** **?** (… des groups ? comme l'an dernier monsieur ?)
> **En: naam ! Lamine bil Arabiya elfos'ha min fadlek !** (Oui ! Lamine parle en arabe littéraire (fos'ha) s'il te plait)
> **…**
> **En : idhan yanbagi ane yakoun fi koul madjmouaa min arbaa ila sit talamidh.** (Alors, il faut qu'il y ait entre quatre et six élèves par groupes).

L'enseignant s'est mis à passer dans les rangs et à former des groupes de quatre, cinq ou six élèves. Le but étant de former des petits groupes pour effectuer des recherches autour du thème général de la *guerre d'Algérie.*

Nous avons constaté par ailleurs, que même les groupes de recherche ne se prêtaient pas à la « mixité ». Les groupes sont soit formés uniquement de

membres féminins ou masculins. Puisque nous évoquons les élèves, et même si notre travail porte sur les pratiques et interactions de l'enseignant, nous nous sommes intéressée aux interactions élève/enseignant et élève/élève. Ces interactions sont plus étudiées du point de vue du caractère que prend l'oral (type), du rôle de l'élève dans la classe en séance d'oral et de la fréquence de prise de parole des élèves (*Cf.* Grille 1 : Interactions en classe d'arabe (L1).

1.3.2. Les interactions élèves – enseignant / élève – élève

Comme nous le montre la grille 1 (page 409), deux autres types d'interactions ont été observés en classe de L1. Il s'agit des interactions élève/enseignant et élève/élève.
Nous avons pu constater qu'en classe les élèves prenaient fréquemment la parole (spontanément et/ou de façon disciplinée) pour plusieurs raisons que nous détaillerons plus loin dans notre discours. Nous commencerons donc par étudier les interactions élève (s)/enseignant puis celles entre élèves.

1.3.2.1. Les interactions élève (s)/enseignant

La prise de parole des élèves est aussi fréquente que celle de l'enseignant. En effet, les élèves, vraisemblablement habitués à participer en classe, ont (donne l'impression d'avoir) beaucoup de facilités et d'aisance à prendre la parole en classe avec l'enseignant.
Ces élèves ont tendance à prendre la parole pour :

- ***Expliciter une idée, argumenter et/ou se corriger***

  Pour pouvoir continuer le débat autour d'un sujet déterminé par l'enseignant (la situation politique en Syrie / la guerre d'Algérie), les élèves étaient amenés à « discuter » et débattre. Cette activité nécessitait un retour sur le discours de l'élève (correction et explicitation d'une idée) souvent linguistiquement métissée (arabe algérien et arabe littéraire) :

  > **E32 :** ***ana fhamet belli*** **ethawra eldjazairiya laycet euh** ***machi kima*** **ethawra essouriya/** (*j'ai compris que la guerre d'Algérie ne ressemble pas à la guerre en Syrie.)*
  > **En : limadha ? wassili elfikra lakin billougha elfosha/** (*Pourquoi ? développe ton idée mais en arabe littéraire.*)
  > **E32 : naaam + kana fil djazair moustaamir adjnabi** ***machi dziriyin*** **lakin fi sourya la youdjed eladjaneb bel houm essouriyin ma'â essouriyin/** (*Oui. En Algérie il y avait un envahisseur étranger par contre en Syrie, c'est une guerre civile.)*

L'extrait ci-dessus est un exemple que nous avons pu relever lors de notre passage en classe de L1. Nous voyons bien que l'élève prend, spontanément, la parole en arabe algérien et suite à la demande de correction formulée par l'enseignant, elle (E32) explicite son idée et corrige la langue dans laquelle elle s'exprime.

- ***Raconter quelque chose***

Les élèves sont tous invités (au début de la séance) à discuter de ce qui se passe en Syrie. Plusieurs élèves prennent plaisir à « lever le doigt » et tenter de raconter et d'expliquer ce qui se passe dans ce pays.

– ***Dire collectivement***

À plusieurs reprises, l'enseignant posait des questions ou donnait des consignes qui trouvaient spontanément un répondant collectif. Par exemple, au début de la séance, les élèves ont répondu en cœur au salut énoncé par l'enseignant ; ils répondent de la même manière lorsque l'enseignant leur demande de trouver le mot adéquat (« guerre » en arabe littéraire).

– ***Poser/répondre à une question***

Les élèves ont à plusieurs reprises posé des questions en relation avec le sujet débattu. Ces questions étaient spontanées et démontraient un réel intérêt pour le sujet. Par exemple, en parlant de la guerre d'Algérie, E23 s'est interrogée :

> **E23 :** ***bessah cheikh + elhadja elli mafhamthach*** **hiya limadha istaamarana elmoustaamir elfiranci ?** (*mais monsieur, ce que je n'ai pas compris c'est pourquoi les français nous ont colonisés ?)*
> **En : emmm hounaka tafassil aadida taarifounaha fima baad + fil moutawassit/ hadihi ettafassil tadjib aala mithl hadihi elas'ila/ wa bissifa aama + dja'a el moustaamir elfiranci ila el djazaîr listighlal thrawatina/** *(emmm il y a d'innombrables détails que vous connaîtrez plus tard, au moyen (cycle). Ces détails répondront à ce genre de questions. Mais de manière générale, il faut savoir que les français sont entrés en Algérie pour exploiter les richesses de notre pays.)*
> **E9 :** mais ***cheikh + França ki nchoufouha*** **fitelfaza** ***tban kheir medzair ! ou kamel ennas ihabou irouhou + aalach ? khlassou*** **ethrawate el djazairiya** *?/ (mais monsieur, quand on voit la France à la télévision, on a l'impression que c'est mieux que l'Algérie, pourquoi ? nos richesses se sont épuisées ?*
> **En** *:* **ya bounaya elladhi tarawhou fi ettilfaz noussammihim madhahir + wa anadhak kanet el djazaîr toudham min bayn aghna el bouldane fil aalem /** *(mon fils, il ne faut pas se fier à ce que vous voyez à la télévision, ce sont des apparences. Et à cette époque-là, l'Algérie faisait partie des pays les plus riche du monde.*

À travers les exemples ci-dessus, nous voyons cet échange, cette interaction entre les élèves et leur enseignant. Un enseignant qui tente de répondre aux questions « légitimes » de ces élèves. Nous avons par ailleurs souligné plus haut la spontanéité avec laquelle les élèves engageaient la conversation et le débat

avec leur enseignant. Leur participation n'était pas disciplinée mais ils réagissaient positivement (à notre avis) au sujet lancé durant cette séance.

Ce qui est, enfin, intéressant à relever dans ce sous-point c'est l'aisance avec laquelle les élèves parlent en arabe algérien puis en arabe littéraire. Cette chronologie dans le choix des langues se répète à chaque fois qu'un élève prend la parole ; à cela, la réaction de l'enseignant n'est autre que de les rappeler à l'ordre et à l'obligation de parler en arabe littéraire ou de les laisser s'exprimer. La deuxième réaction est la plus répandue puisque l'élève va, de lui-même, passer à l'arabe littéraire.

Outre cet aspect, les élèves prennent aussi la parole pour répondre aux questions de l'enseignant. Ces dernières sont plus des outils pour relancer le débat que des questions de cours.

1.3.2.2. Les interactions élève (s)/élève (s)

Des trois types d'interaction observés, celui-ci est le moins fréquent. En effet, les élèves ne se parlent que :

- pour s'échanger des fournitures scolaires (stylo, règle …etc.) :

  E2 à E25 : ***eh Sarah selfili stylok*** violet***/*** *(eh Sarah prête-moi ton stylo violet)*
  E26 à E18 : ***sellfli el mistara saha/*** *(s'il te plait, prête-moi la règle)*

- pour commenter et créer un vacarme (vite calmé par l'enseignant) :

  - **Au sujet des richesses algériennes**

    E29, E40, E39 et E30 ricanent et E29 s'exprime : « ***yahasra, zaama/*** (*mais bien sûr ! Sur un ton ironique)*» ;

  - **Au sujet du sujet à débat choisi par l'enseignant**

    E8 exprime sa déception en disant : « ***khsara cheikh + ana kolt nahadrou aala sport/ kheir methaoura/*** *(c'est dommage monsieur ! Je pensais qu'on allait parler de sport. Cela aurait été mieux que le sujet sur les guerres.) ;*

  - **Au sujet du travail en sous-groupes**

    E3 et E4 ont exprimé leur désir de travailler individuellement. Chose refusée par l'enseignant.

Les interactions élèves/élèves sont donc très limitées et se résument aux deux cas de figure observés en classe. Est-ce une forme d'intérêt ? Ou de

concentration ? Ou est-ce juste une forme de discipline imposée dans cette classe ?

En conclusion à cette première observation, il nous apparait que durant la séance d'oral en arabe littéraire plusieurs points sont à relever :

- le rôle de l'enseignant se résume à celui de guide et de modérateur ;
- les élèves sont à la fois libres dans leurs prises de parole et disciplinés ;
- un lien de complicité est apparent entre l'enseignant et ses élèves ; ce qui n'empêche pas les élèves d'être respectueux envers leur enseignant ;
- l'utilisation de stratégies diverses pour amener les élèves (tous les élèves) à participer et à parler en classe est judicieux puisque l'élève se sent plus ou moins libre de parler avec son enseignant et son camarade ;
- l'interaction enseignant/élèves et élèves/enseignant est très fréquente par rapport à l'interaction élèves/élèves ce qui dénote une aisance et une spontanéité presque naturelle en classe d'arabe ;
- le fait de travailler en sous-groupes et sur la base d'évènements actuels renvoie à une meilleure maitrise des fondements de la pédagogie du projet ainsi que de l'enseignement de l'oral ;
- en termes d'oral, l'enseignant n'utilise aucun support écrit (mis à part le tableau blanc). Toutes les consignes, questions et remarques sont orales. Il passe par un oral fondé sur les genres formels (débat, exposé, argumentation…etc.) pour arriver à faire parler ses élèves ;
- la dernière conclusion, et pas des moindre, est l'apport de la langue première des élèves. En effet, les élèves ont tous eu tendance à parler (spontanément) en arabe algérien ; face à cela, l'enseignant n'a jamais exprimé de rejet « agressif » mais il demandait à ces élèves « d'essayer de parler en arabe littéraire ». Lui-même (l'enseignant) commence sa séance par une discussion des plus banales avec ces élèves. Une discussion en arabe algérien ; il amène ses élèves, au fur et à mesure, à parler en arabe littéraire. Ceux qui n'y arrivent pas ou moins que les autres se font aider par l'enseignant. Cette adhésion de la langue première serait donc un premier pas vers l'adhésion de la langue enseignée. Une adhésion qui semble arriver vers une didactique du plurilinguisme.

Pour nous permettre de continuer notre travail comparatif, il sera désormais question d'analyser l'observation de la classe de français (L2).

2. Observation de la classe de L2

Cette seconde section est réservée à l'analyse de l'observation de classe de français (L2) faite le 25 septembre 2013 durant une heure et trente minutes (01h30). Cette séance n'était que partiellement réservée à l'oral (20 minutes d'oral et 70 minutes de lecture/compréhension)

2.1. Analyse du schéma de classe de L2

Comme pour la classe de L1, nous avons, dans un premier temps, relevé l'emplacement exact des différents objets présents dans la classe (bureau, chaises, armoire, tableau …etc.) ainsi que celui (l'emplacement) des élèves et de l'enseignant. Les élèves (filles et garçons) sont assis – et les tables disposées – de façon traditionnelle : en rangées. À chaque table sont assis deux élèves portant des tabliers (bleu pour les garçons et rose pour les filles[242]) :

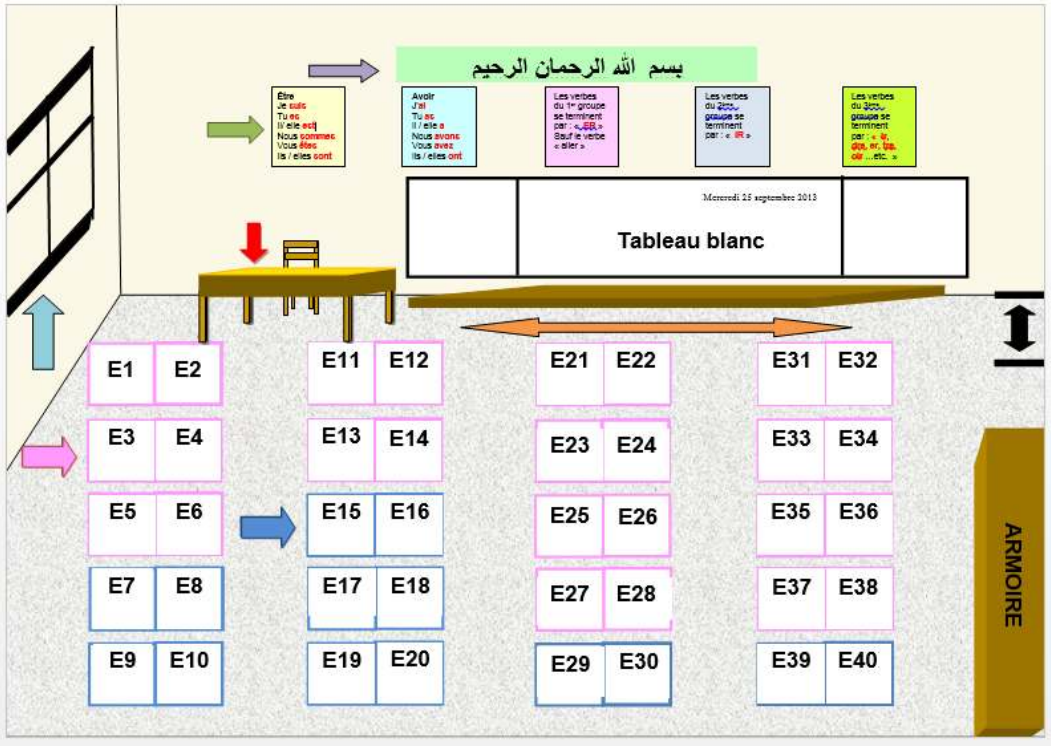


Figure 48: Schéma de classe de français (L2)

2.1.1. Places occupées par les filles et les garçons

Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus (n° 48), les filles, au nombre de 26, sont disposées en binômes et de la première rangée à l'entrée de la classe à la

242 Le choix des couleurs des tabliers ont fait l'objet d'une instruction ministérielle (ministère de l'Éducation Nationale en septembre 2012.).

dernière. Elles occupent les deux, trois ou quatre premières tables de chaque rangée. Les 14 garçons, eux, sont concentrés aux dernières tables de chaque rangée. Seuls E15 et E16 sont assis à la troisième table de la troisième rangée. Nous remarquons ainsi que les filles sont placées en « Pol-position » en classe de français et que les rangées sont « mixtes ». Rappelons que cette classe est la même observée en L1 et que, du point de vue du schéma de classe, des différences sont remarquables (différences sur lesquelles nous reviendrons en conclusion à ce chapitre). Si dans la classe d'arabe une séparation garçon/fille est opérée, dans la classe de français ce n'est pas le cas. Il est intéressant de noter que l'enseignante n'est pas intervenue sur l'emplacement des élèves en classe.

2.1.2. Place et mouvement (s) de l'enseignant

L'enseignante de L2, se place quant à elle, et comme nous pouvons le distinguer sur le schéma (Fig. 48), à l'avant de la classe et à l'opposée de la porte d'entrée. Cette disposition traditionnelle permet à l'enseignante d'avoir toute sa classe face à elle. Ses mouvements sont uniquement horizontaux. En effet, elle se déplace de son bureau vers la porte d'entrée et inversement. Aucun déplacement vers l'intérieur de la classe n'a été noté. Ce mouvement nous semble dénoter un intérêt porté aux élèves assises à l'avant de la classe. Ceci se vérifie lorsque l'enseignante fait son cours.

Avant de parler « d'interaction », nous allons présentement nous intéresser à la manière d'enseigner l'oral, aux pratiques enseignantes, en classe de L2 en nous intéressant à la fois au matériel pédagogique utilisé et à la méthode pédagogique employée.

2.2. Méthode pédagogique et utilisation du matériel pédagogique en classe de L2

Avant de parler de méthode pédagogique ou de pratique enseignante en séance d'oral, nous allons d'abord discuter l'utilisation du matériel pédagogique. Pour se faire, nous avons réuni l'ensemble des usages de matériel pédagogique dans la grille suivante. Chaque usage est accompagné de son objectif.

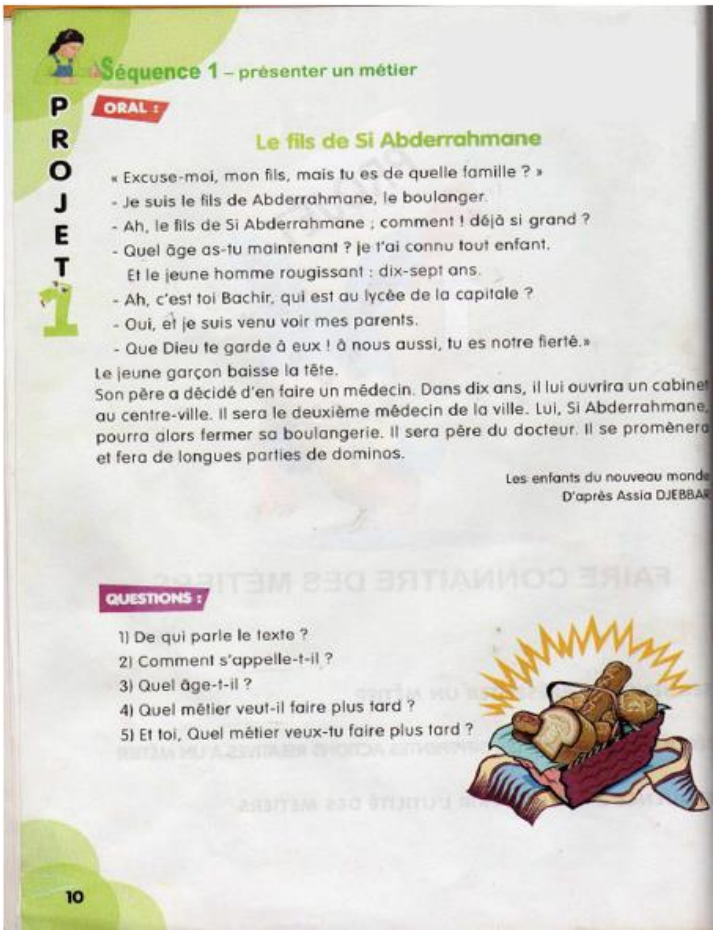
2.2.1. Quel matériel utiliser pour l'enseignement de l'oral en classe de L2 ?

Tableau 53: Matériel pédagogique et méthode d'enseignement en L2 : usage du matériel

Utilisation du matériel pédagogique en classe de L2			
Matériel pédagogique	**Oui**	**Non**	**Objectif d'utilisation**
Tableau blanc	X		- En début de séance pour y inscrire la date ; - Pour y inscrire les réponses aux questions posées après lecture du texte support.

Manuel	X		- Support principal pour la séance d'oral et de lecture/compréhension.
Cahier	X		- Les élèves doivent recopier les réponses ainsi que les éléments inscrits au tableau.
Matériel audio/visuel		X	/
Autre : ……		X	

Comme mentionné dans le tableau ci-dessus, nous constatons que l'enseignant de L2 fait recours à trois types de matériel. Rappelons que cette séance est divisée en deux temps : dans un premier temps (20 à 30 minutes) il s'agissait « d'oral » ; dans un second temps, il s'agissait de lecture/compréhension d'un texte dans le manuel. Si nous faisons cette distinction, c'est qu'elle nous semble capitale pour comprendre quel matériel est utilisé pour quelle compétence. Ainsi, pour l'oral (ou ce qui est appelé oral) l'enseignante utilise le manuel scolaire et exige des élèves : ***« ouvrez vos livres à la page 10 et suivez avec moi ! »***. La consigne formulée par l'enseignante nous semble inadéquate compte-tenu de la compétence visée. À la page 10 du manuel scolaire, nous pouvons effectivement voir qu'il s'agit de la séance d'oral axée sur un texte-support (voir figure 49 ci-dessous) :



PROJET 1

Séquence 1 – présenter un métier

ORAL :

Le fils de Si Abderrahmane

« Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ? »
- Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
- Ah, le fils de Si Abderrahmane ; comment ! déjà si grand ?
- Quel âge as-tu maintenant ? je t'ai connu tout enfant.
Et le jeune homme rougissant : dix-sept ans.
- Ah, c'est toi Bachir, qui est au lycée de la capitale ?
- Oui, et je suis venu voir mes parents.
- Que Dieu te garde à eux ! à nous aussi, tu es notre fierté.»

Le jeune garçon baisse la tête.
Son père a décidé d'en faire un médecin. Dans dix ans, il lui ouvrira un cabinet au centre-ville. Il sera le deuxième médecin de la ville. Lui, Si Abderrahmane, pourra alors fermer sa boulangerie. Il sera père du docteur. Il se promènera et fera de longues parties de dominos.

Les enfants du nouveau monde
D'après Assia DJEBBAR

QUESTIONS :

1) De qui parle le texte ?
2) Comment s'appelle-t-il ?
3) Quel âge-t-il ?
4) Quel métier veut-il faire plus tard ?
5) Et toi, Quel métier veux-tu faire plus tard ?

10

Figure 49: Texte-support lors de la séance d'oral en L2

Outre le manuel scolaire, l'enseignante utilise le tableau blanc pour y inscrire la date du jour ainsi que les réponses aux questions données par les élèves ou par elle-même. Par la même occasion, les élèves sont invités (obligés) à recopier les réponses aux différentes questions sur leurs cahiers.

Ensuite, parler de méthode d'enseignement/apprentissage de l'oral nous amène vers un certain nombre de questions : *de quel oral parlons-nous ? Comment l'enseigner en L2 ? Quelle est la méthode appliquée pour cet enseignement ?*

2.2.2. *Quelle méthode pour l'enseignement de l'oral ?*

Notre présence en classe de L2 nous a permis d'observer la méthode employée par l'enseignante pour « encourager » l'élève/les élèves à parler en français. Cette méthode, que nous qualifions de traditionnelle voire de « manquée », accompagnée de lecture, nous a semblée ennuyante et tout-à-fait inadaptée pour l'objectif communicatif que doit atteindre l'enseignante.

2.2.2.1. Description de la méthode observée

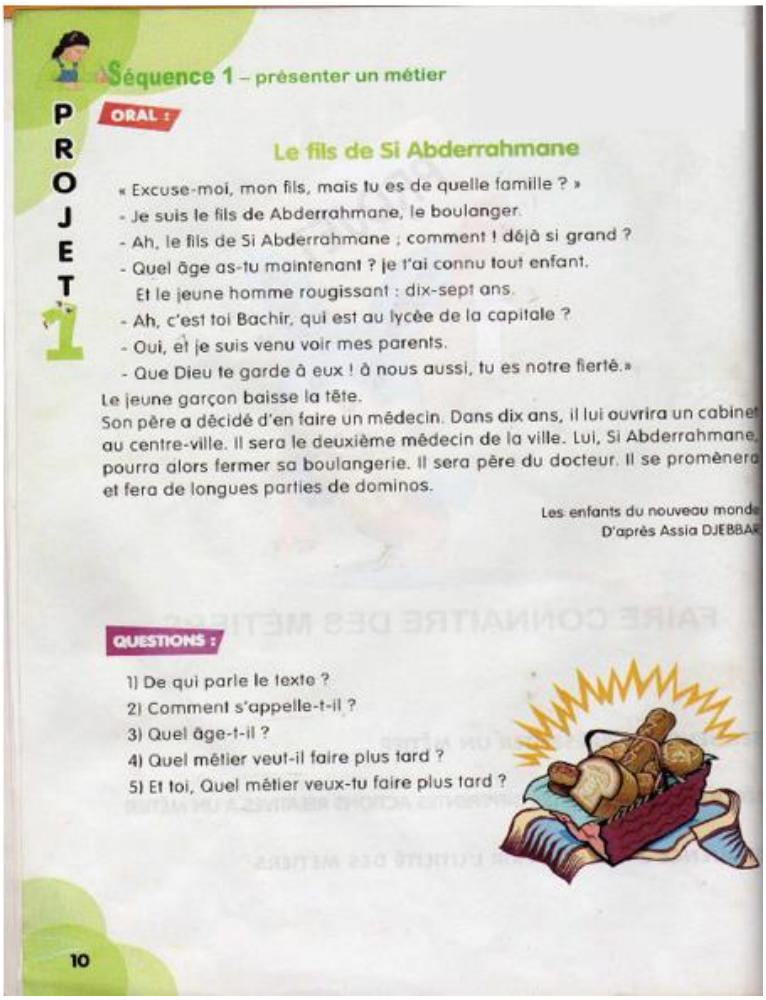
Pour pouvoir décrire cette méthode, nous avons adopté la même méthode que dans la classe de L1 : la segmentation de la séance en trois temps : au début ; pendant et à la fin de la séance. Cependant, nous nous sommes heurtée à un problème : cette séance est déjà divisée en deux (2) temps (oral / lecture). Par conséquent, nous avons décidé de nous intéresser uniquement à la séance d'oral de manière à montrer la structure et la méthode pédagogiques qu'a suivi l'enseignante.

- *Au début de la séance (environ 15 à 20 minutes) : L'oral dans la classe*

L'enseignante entre en classe et salue les élèves en disant « ***bonjour les enfants*** ». Quelques élèves (des filles) répondent « ***bonjour madame*** **»**. Elle s'installe au bureau et y dépose ses affaires. L'élève E12 demande poliment :

E12 : « Madame, j'écris la date sur le tableau s'il vous plait ? »
En : on ne dit pas sur le tableau mais au tableau Malak/ répète !/
E12 : j'écris la date AU tableau s'il vous plait ? /
En : Bravo + oui vas-y/

Il s'agit là de la première interaction enseignante/élève à laquelle nous avons assisté en classe de français. L'enseignante enchaine et, pendant que E12 inscrit la date du jour au tableau, demande aux élèves d'ouvrir leur livre de lecture à la page 10 :



PROJET 1

Séquence 1 – présenter un métier

ORAL :

Le fils de Si Abderrahmane

« Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ? »
- Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
- Ah, le fils de Si Abderrahmane ; comment ! déjà si grand ?
- Quel âge as-tu maintenant ? je t'ai connu tout enfant.

Et le jeune homme rougissant : dix-sept ans.

- Ah, c'est toi Bachir, qui est au lycée de la capitale ?
- Oui, et je suis venu voir mes parents.
- Que Dieu te garde à eux ! à nous aussi, tu es notre fierté.»

Le jeune garçon baisse la tête.
Son père a décidé d'en faire un médecin. Dans dix ans, il lui ouvrira un cabinet au centre-ville. Il sera le deuxième médecin de la ville. Lui, Si Abderrahmane, pourra alors fermer sa boulangerie. Il sera père du docteur. Il se promènera et fera de longues parties de dominos.

Les enfants du nouveau monde
D'après Assia DJEBBAR

QUESTIONS :

1) De qui parle le texte ?
2) Comment s'appelle-t-il ?
3) Quel âge-t-il ?
4) Quel métier veut-il faire plus tard ?
5) Et toi, Quel métier veux-tu faire plus tard ?

10

Comme nous pouvons le constater, en page 10 du manuel scolaire se trouve la première séquence du projet n°1. Cette séquence est « explicitement » destinée à l'oral. Nous pouvons y voir un texte intitulé « *le fils de Si Abderrahmane* » extrait d'un roman d'Assia Djebar. Ce texte est suivi par des questions de compréhension. Hors classe, nous aurions pu supposer que ce texte aurait fait l'objet d'une lecture oralisée et que les questions de compréhension auraient pu être un prétexte à la prise de parole des élèves. Ce qui aurait donné lieu à des activités de compréhension et d'expression orales. Or, il n'en n'est rien ! L'enseignante formule la consigne suivante : ***« ouvrez vos livres à la page 10 et suivez avec moi ! »***. Cette consigne est, dans le cadre d'une séance d'oral, mal formulée. En effet, la consigne aurait pu être formulée de la sorte : ***« sortez vos livres, laissez-les fermer sur vos tables et écoutez-moi ! »***.

Ce qui s'en suit n'est que séance de lecture. En effet, l'enseignante a lu le texte à haute voix et les élèves suivaient la lecture sur leurs livres. Suite à cette lecture

« banale », l'enseignante a posé les cinq questions dans l'ordre donné dans le manuel. Seules, six élèves répondaient aux questions (E2, E11, E12, E21, E23 et E24). Leurs réponses étaient directes sans constructions grammaticale et discursive explicites :

- À la question 01, nous avons marqué la réponse de E21 :

  E21 : du fils de Si Abderrahmane/
  En : mais qui est Si Abderrahmane ? /
  E21 : boulanger (sans conviction) /
  En : alors+ le texte parle du fils du …/
  E21 : du boulanger madame/

- À la question 02, nous avons pu relever la réponse de la même élève en simultanée avec E2 :

  En : comment s'appelle-t-il ?/
  E21 et **E2** : Bachir Bachir/
  En : oui + doucement les filles/

- À la question 03, aucune réponse n'a été donnée par les élèves. L'enseignante prend la parole en disant :

  En : alors, quel âge a-t-il ?/ Vous ne savez pas ?/ Siham (E11) tu veux bien lire la fin de la 5e phrase du texte ?/
  E11 : oui + 1 + 2 + 3 + euh/
  En : après les deux points/
  E11 : ah euh + dixe-septe ans
  En : DIX-SEPT ans + ça s'écrit comme ça mais ça se lit dix-sept /

- À la question 04, nous avons noté la réponse spontanée de E24 :

  E24 : médecin madame /
  En : Bravo/ oui c'est ça /

- À la question 05, seule question où les élèves auraient pu s'exprimer, l'enseignante désigne E23 et lui pose la question :

  En : et toi ? Que veux-tu faire quand tu seras grande ?
  E23 : docteur des yeux /
  En : on ne dit pas docteur des yeux mais OPHTALMOLOGUE/ répète/
  E23 : Ophta…/
  En : o.ph.tal.mo.logue/ *(en l'écrivant au tableau)*
  E23 : ophtalmologue /
  En : C'est un beau métier mais il faut bien travailler à l'école.

Au fur et à mesure que les élèves répondaient aux questions, l'enseignante inscrivait les réponses au tableau. En dernier lieu, elle a demandé aux élèves de recopier les réponses sur leurs cahiers. Une fois les réponses recopiées, l'enseignante demande aux élèves de tourner la page et d'aller en page 11.

Ainsi :

- la séance d'oral en classe de L2 est relativement « expéditive » ;
- les élèves n'ont pas la chance de s'exprimer ;
- les élèves ne peuvent pas réinvestir des éléments appris de façon spontanée. D'ailleurs, les réponses sont orientées par l'enseignante et le texte-support ;
- seuls quelques élèves – plus ou moins – « francophones » participent en classe.

Donc, l'enseignement de l'oral reste traditionnel et insuffisant (en termes de méthode et de temps). Ceci pourrait être dû à la (non) formation des enseignants de français (L2) en termes d'oral. En effet, et selon leurs discours, les instructions données par les inspecteurs s'orientent vers un enseignement prioritaire de l'écrit. L'oral est très limité en classe de L2.

Par rapport à la classe de L2, nous constatons qu'il existe bien une didactique de l'oral appliquée en classe de L1. Par ailleurs, et par rapport aux fondements de la pédagogie du projet, les élèves sont amenés progressivement en L1 à s'exprimer et à aborder un projet lié à la vie quotidienne de l'élève et à l'actualité. Cette progression n'est nullement détachée du contexte plurilingue des élèves. En effet, la langue première des élèves sert de tremplin pour accéder au sens et à l'oral en arabe scolaire (littéraire). Donc, en plus d'une didactique de l'oral fondée sur des stratégies pédagogiques et les genres formels, une didactique de l'oral « plurilingue » est appliquée.

Par contre, l'enseignement de l'oral en classe de L2 reste traditionnel et détaché de l'actualité pédagogique (celle du projet) et didactique. Cet enseignement s'attache à un texte-support que l'élève peut lire et comprendre chez-lui. Il n'est en aucun cas question d'une oralisation de texte, mais bien de lecture à haute voix. S'en suivent des questions de compréhension auxquelles l'élève est censé répondre. Donc, il ne s'agit, en réalité, que d'une banale séance de lecture. Aussi, remarquons-nous que seuls quelques élèves répondent systématiquement aux questions posées (inscrites dans le manuel). Ce qui démontre le désintérêt quasi-total du reste de la classe… et de l'enseignante.

L'enseignante n'arrive pas (peut-être par manque de formation) à motiver ses élèves et à les faire participer. Est-ce par manque d'expérience ou est-ce une volonté politique de ralentir la maitrise de l'oral en L2 ?

Après avoir parlé de la méthode employée lors de la séance d'oral, il nous semble important de nous intéresser aux interactions verbales (aussi limitées et rares qu'elles soient) lors de cette séance.

2.3. Analyse des interactions en classe de L2

Pour nous permettre une vue d'ensemble de ces interactions, nous avons utilisé une grille d'observation dans laquelle tous les résultats ont été placés. Ensuite, nous avons choisi de diviser cette partie de notre analyse en trois (03) points :

3- analyse des interactions enseignant/élève
4- analyse des interactions élève/enseignant
5- analyse des interactions élève/élève

L'ordre dans lequel apparaitront ces trois points n'est pas arbitraire : de la plus importante (en termes de nombre) à la plus insignifiante.

Grille 2 : Interactions en classe d'arabe (L2) [243]

Organisation de l'espace classe				**Type d'apprentissages visés**		**Type d'oral**			**Interactions**			**Fréquence de prise de parole**									**Type de prise de parole des élèves**		**Parole de l'enseignant**	**Parole de l'élève**
												Fréquent			**Peu fréquent**			**Pas du tout**			**Spontané**	**Discipliné**	– Solliciter – Interroger – Donner une consigne – Distribuer / Donner la parole – Répéter / redire – Orienter – Recentrer – Relancer - Gérer la prise de parole - Synthétiser / résumer - Valider - Évaluer	– Répéter ce qui a été dit / vu – Dire – Répondre à une question
Classe entière	**En groupe**	**Tables**	**Sans table**	**Disciplinaires**	**transdisciplinaires**	**Pour apprendre**	**Pour communiquer**	**À apprendre**	**Enseignant / élève**	**Élève / enseignant**	**Élève / élève**	En./él.	Él. / en	Él./ él.	En./él.	Él. / en	Él./ él.	En./él.	Él. / en.	Él./ él.				
Oui	Non	Oui	/	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	/	/	/	Non	Oui		
									Langues utilisées lors des interactions															
									Enseignant / élève			Élève / enseignant						Élève / élève						
									Fr.			**Fr.** ⇨ **Fr.**						**A.A.**						

243 Rappel des clés pour lire la grille :
En / él. = enseignant/élève ; **Él/en.** = élève/enseignant ; **Él./él.** = élève/élève
A.A. = arabe algérien ; **A.L.** = arabe littéraire.

2.3.1. Les interactions enseignante-élèves

Même si deux (02) autres types d'interactions ont été observés, l'analyse de cette observation a montré un certain déséquilibre entre la prise de parole de l'enseignante et celle des élèves. En effet, l'enseignante garde le monopôle de la parole en classe.
Cette prise de parole s'articule autour de quatre (04) éléments que nous avons pu observer :

— *Prendre de la parole pour saluer*

L'enseignante observée, est entrée en classe et a pris la parole pour saluer ses élèves :

En : **Bonjour les enfants**

— *Prendre la parole pour formuler des impératifs*

L'enseignante prend la parole pour que les élèves prennent place en classe et pour qu'ils se taisent. Il emploi un ton sévère :

En : allez vite asseyez-vous/
En : viiiite + on va commencer alors ouvrez vos livres à la page 10 et suivez avec moi !

— *Prendre la parole pour lire le texte à haute voix*

En effet, l'enseignante entreprend ensuite la lecture à haute voix du texte-support et les élèves, toujours silencieux entreprennent de suivre des yeux les lignes lues par l'enseignante.
Nous constatons donc que l'enseignante inscrit son enseignement de l'oral dans une perspective traditionnelle axée sur la lecture à haute voix laissant ainsi l'élève endosser un rôle passif dans la classe de L2.
Nous remarquons aussi, que l'enseignante interdit aux élèves d'utiliser l'arabe algérien en classe et ce en les menaçant d'une « punition » traditionnelle :

E21 : Madame ***noughlouk el bab ?*** *(Madame, je ferme la porte ?*
En: Ne parle pas en arabe sinon tu devras écrire 50 fois « il ne faut pas parler en arabe + je dois toujours parler en français »
E21 : pardon madame /
En : répète la question que tu m'as posée/
E21 : madame+ je je ferme la porte ?
En : tu vois+ ce n'est pas difficile/ oui ferme-la+ merci/

Nous remarquons par ailleurs, que la méthode employée est aussi axée sur la répétition alors que cette méthode est dépassée et abrogée par la loi d'orientation de 2008 ainsi que par les nouvelles instructions ministérielles.

— *Prendre la parole pour interroger*

La prise de parole de l'enseignant est presque toujours marquée par la forme interrogative. Nous l'avons constaté dans les extraits cités plus haut. L'adoption de cette forme du discours incite l'élève à réagir et donc à répondre à l'enseignant. Cependant, toutes les interrogations sont étroitement (exclusivement) liées au texte : il ne s'agit que de questions inscrites dans le manuel scolaire (page 10)

Voyons maintenant qu'en est-il des interactions élèves/enseignant

2.3.2. Les interactions élèves – enseignante / élève(s) – élève(s)

S'intéresser aux élèves et à leurs réactions et interactions face à l'enseignant et durant la séance d'oral nous renseigne sur leur (s) capacité (s) à parler « spontanément » ou pas en classe de L2.

Malheureusement, ce type d'interactions est quasi-absent. En effet, hormis les deux interactions suivantes, aucune autre interaction n'a été relevée :

— **Interaction él/en 1 :**

E12 : « Madame, j'écris la date sur le tableau s'il vous plait ? »
En : on ne dit pas sur le tableau mais au tableau Malak/ répète !/
E12 : j'écris la date AU tableau s'il vous plait ? /
En : Bravo + oui vas-y/

— **Interaction él/en 2 :**

E21 : Madame ***noughlouk el bab ?*** *(Madame, je ferme la porte ?*
En: Ne parle pas en arabe sinon tu devras écrire 50 fois « il ne faut pas parler en arabe + je dois toujours parler en français »
E21 : pardon madame /
En : répète la question que tu m'as posée/
E21 : madame+ je je ferme la porte ?
En : tu vois+ ce n'est pas difficile/ oui ferme-la+ merci/

Le nombre limité d'interactions élèves/enseignante pourrait résulter :

- d'un manque de confiance de la part des élèves ;
- d'un enseignement dirigé et animé par quelques éléments de la classe qui seraient plus ou moins francophones ;

- d'un désintérêt de la part de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves.

Outre ce type d'interactions, l'interaction la plus présente en classe de L2 est celle reliant les élèves aux élèves.

2.3.3. Les interactions élève (s)/élève (s)

Ce type d'interactions est très présent en classe de L2 et ce malgré les interdictions formulées par l'enseignante :

> **En** : chuuut + si vous avez quelque chose à dire levez le doigt/
> **En** : Taisez-vous/
> **En** : Si vous continuez à parler vous serez punis +

En fait, la majorité des interactions entre élèves se faisait en arabe algérien et laissait comprendre que les élèves ne comprenez pas ce que l'enseignante disait :

> **E10 :** ***wech kalet ?*** *(qu'est-ce qu'elle a dit ?)*
> **E19 :** ***rayha tekralna*** **ennas** ***wakila*** *(elle va lire le texte je crois)*
> **E39 :** ***Mohamed (E30) kechma fhamt ? (rires)*** *(Mohamed, as-tu compris quelque chose ? (rires)*
> **E30 :** ***maranich*** connecté ***m'aaha + hel ktabek ou khlasse*** *(je ne suis pas connecté avec ce qu'elle a dit. Ouvre ton livre et c'est tout/)*
> **E29 :** ***Mohamed (E30) dert*** **ettemrine** ***taa*** **erriyadhiyate ?** *(Mohamed, tu as fait l'exercice de mathématiques ?)*
> **E30 :** ***ih dertou aalache ?*** *(oui pourquoi ?)*
> **E29 :** ***sellefli elcahier bach enchouf*** **ennatidja/** (*prête-moi ton cahier pour que je puisse voir le résultat de l'exercice)*
> **E30 :** ***esbar ki ddour echikha letableau nmedhoulek/*** *(patiente le temps que l'enseignante se retourne vers le tableau et je te le passerai)*

Les extraits ci-dessus dénotent à la fois le désintérêt et l'incompréhension quant au discours de l'enseignante. Un désintérêt partagé de part et d'autre. Or, parler, l'oral, se fonde aussi sur l'intérêt porté à l'autre. Un intérêt tant physique que pédagogique.

Ce genre d'interactions, est vu par l'enseignante comme étant un « chahut » dont elle se passerait bien durant sa séance. Une séance limitée en temps (20 minutes) et introductive à elle de lecture/compréhension.

SYNTHÈSE ET COMPARAISON DES RÉSULTATS DE LA PARTIE 4

La lecture et l'analyse des programmes scolaires d'arabe et de français, ont révélé que les deux programmes sont intelligemment conçus, en termes de didactiques et de pédagogie. Les deux se ressemblent d'un point de vue théorique. Cependant, plusieurs différences ont été relevées :

- en arabe, l'enseignement de l'oral se focalise non-seulement sur les actes de parole (comme en français) mais aussi, et surtout, sur les genres formels (débat, argumentation, exhortation…etc.) ;
- en français, les profils d'entrée et de sortie des élèves sont en continuité par rapport aux programmes de 3e et 4e AP, mais en rupture avec la réalité sociale des élèves ;
- le volume horaire imparti à l'oral en arabe est plus important par rapport à celui imparti en français ;
- les programmes sont riches et bien conçus mais celui de français se rapproche plus d'une approche « behavioriste » que d'une approche, pourtant mentionnée, constructiviste ;
- l'oral dans les deux programmes se retrouve en second plan par rapport à l'écrit.

Dans les documents d'accompagnement aux deux programmes de langues, une adéquation flagrante aux programmes est remarquable. Dans les deux documents d'accompagnement, nous retrouvons deux axes à développer : un axe théorique et axe didactique. La différence réside dans le fait qu'en arabe l'approche est fondée sur « les genres formels et sociaux » alors qu'en français, l'enseignement de l'oral est normatif axé sur une approche textuelle, pas forcément contextualisée. Ceci-dit, il nous semble qu'un écart se créé entre l'enseignement de l'oral en français et les principes de la pédagogie du projet. Élément qui ne semble pas se trouver dans l'enseignement de l'oral en arabe.

Ce déclin, ou cet écart, s'intensifie lorsque nous nous penchons sur les manuels scolaires. En effet, à la lecture du manuel scolaire de français, la place « physique » de

l'oral est incontestable mais les consignes, les activités et les supports utilisés s'écartent du programme et des objectifs de l'enseignement de l'oral.

Cet enseignement se trouve ainsi encadré par des supports écrits (présents dans le manuel), une approche textuelle qui fait de la séance d'oral une séance d'oralisation.

Contrairement au manuel de français, celui d'arabe ne se focalise que sur la compétence écrite (compréhension et production). Ceci-dit, notons que, dans certains cas, l'oral apparait dans le manuel scolaire d'arabe de manière implicite à travers les consignes et les activités que doivent faire les élèves.
Au terme des deux observations de classes de langues qui, même non-représentatives, nous ont renseignée sur l'oral et son enseignement en classes de langues, nous pouvons en tirer les conclusions suivantes :

— même si les instructions ministérielles sont identiques du point de vue des documents officiels, les méthodes d'enseignement de l'oral différent en fonction de la langue enseignée. En effet, en L1 nous avons eu à observer une réelle prise en compte de l'élève et une mise en place d'une didactique de l'oral. Par contre en L2, nous avons constaté qu'il ne s'agit que d'une actualisation de la méthode traditionnelle ;
— en L1 nous avons pu constater la prise en considération du contexte (socio) linguistique des élèves. En effet, l'enseignant prend appui sur la langue première de ses élèves et les amènes stratégiquement vers l'emploi de l'arabe scolaire : une esquisse d'une didactique du plurilinguisme ? D'une sociodidactique du plurilinguisme ? Ce genre de structure ou de prise en charge est absent de la classe de français (s). En fait, il s'agit d'un enseignement axé sur le rejet de la langue première où le plurilinguisme n'est en aucun cas apprécié ni utilisé pour faire évoluer l'élève ;
— en L1, l'enseignant n'hésite pas à faire émerger les représentations des élèves, qui se livrent spontanément à leur enseignant, pour les aider à comprendre des évènements aussi bien politiques que socio-politiques et culturels ;
— par rapport à la pédagogie du projet, nous constatons qu'en arabe (L1) l'élève est projeté dans la réalité sociale, historique, culturelle du pays. En effet, partant de faits réels, l'enseignant amène les élèves à s'exprimer et à donner leur(s) avis

pour, enfin, leur confier un projet à réaliser en groupe. Cette notion de projet est totalement occultée en français (L2) dans la mesure où le travail s'axe sur le virtuel voire le fictif (hors contexte algérien) et sur le travail individuel ;

— un autre point positif que nous pouvons déduire de notre observation : le travail de groupe. À la fin de la séance, l'enseignante de L2 divise sa classe en sous-groupes et leur confie divers projets à réaliser (par écrit). Là, nous voyons que l'oral (l'enseignement de) sert de passerelle vers l'écrit et donc les deux compétences se trouvent complémentaires. Or, en L2, ceci n'est pas valable puisque nous sommes à la fois dans une optique unilatérale qui ne prend en charge que l'écrit, et dans un enseignement de l'oral « déguisé » axé sur l'écrit (les textes-supports).

— enfin, en L1, il est important de noter la présence d'un enseignement de l'oral axé sur les genres formels et sociaux (débat, argumentation, exposés…etc.) L'élève est amené à chaque fois à justifier ses prises de parole, les termes qu'il emploi tout en donnant et défendant son avis sur tel ou tel autre sujet. En français, par contre, la prise de parole gérée par le genre formel n'est pas encore d'actualité.

— Par rapport aux interactions, nous remarquons qu'en séance d'arabe (L1) les élèves sont à la fois à l'aise et sont encouragés à prendre la parole avec leur enseignant et entre eux. Ces interactions doivent cependant rester liées au sujet abordé. Les élèves, en ne s'exprimant que rarement entre eux, montrent une certaine spontanéité et une assurance certaine puisqu'ils n'hésitent pas, pour la plupart, à s'adresser à leur enseignant. Ce résultat s'inverse en classe de français (L2) où les élèves ont plus de difficultés à s'adresser à l'enseignante. Ces difficultés sont certainement liées au manque de confiance en soi et au manque de bagage linguistique (en français, puisque l'enseignante leur interdit de s'exprimer en classe en arabe algérien).

CONCLUSION (S) PARTIELLE (S)

Cette dernière partie de notre recherche concerne le domaine de la didactique. En effet, composée de quatre (04) chapitres, elle s'intéresse exclusivement à l'oral en tant que concept et à l'oral dans la classe. À ce titre, cette part de travail, pas des moindre, s'est organisée des documents officiels vers la classe en passant par les discours des enseignants sur leurs pratiques de classe (en termes d'oral).

L'oral, comme nous avons pu le constater, est un concept presque insaisissable tant le définir est compliqué. Cependant, sa place dans l'enseignement et dans la société est irréfutable. C'est pour vérifier la place de l'oral en classe que nous avons effectué une recherche comparative entre l'oral en classe d'arabe (L1) et l'oral en classe de français (L2). Cette comparaison se justifie par le fait que nous nous demandions comment cette compétence est enseignée en classe dans les deux langues enseignées tout en supposant que *les pratiques pédagogiques employées en langue arabe influenceraient l'enseignement de l'oral en français.* Les principales similitudes auxquelles nous avons abouti après comparaison sont les suivants :

- la prise en compte de l'oral dans les deux langues (L1 et L2) est remarquable et effective ;
- l'intégration de l'oral dans la pédagogie du projet existe malgré la prédominance de l'écrit.

Toutefois, une analyse plus fine a fait apparaitre quelques différences :

- la prise en compte ainsi que la place de l'oral en classe d'arabe est plus importante qu'en classe de français. Ceci pourrait, à notre avis, se justifier par le fait que :
    - l'exagération de la pratique écrite (même importante) ne permet pas le développement de l'esprit critique et de synthèse de l'élève ;
    - les didacticiens de l'arabe ont peut-être senti le besoin de s'intéresser à la compétence orale. Ceci étant, il est à noter que la didactique de l'arabe à beaucoup avancé de même qu'au niveau sociolinguistique ;
- celle qui a dirigé la réalisation du manuel scolaire d'arabe est chercheure et professeure en didactique de l'arabe (Chérifa Ghettas). Tandis que l'équipe de

réalisation du manuel scolaire de français n'est composée que d'enseignants du primaire et du moyen (collège) accompagnés par un inspecteur.

- en arabe, une vraie tradition ou culture de l'oral et de l'oralité est à remarquer. En effet, c'est ce qui pourrait expliquer la prédominance de l'oral en classe d'arabe ;
- en français, les documents officiels semblent en décalage avec le manuel scolaire et les pratiques en termes d'oral. En effet, les documents démontrent une certaine avancée en termes de didactique et de pédagogie, alors que les enseignants et le manuel restent « assez en arrière » ce qui remet en question la formation des jeunes enseignants ; la formation continue des plus anciens ainsi que le rôle des inspecteurs qui, décidément, bloquent l'avancée didactique en matière de français et d'oral. De ce fait, le système va dans le sens du conservatisme – idéologique – qui n'est pas adapté à l'avancée de la recherche en didactique :
    - l'utilisation de supports écrits en séance d'oral ;
    - le rejet en bloc de la/les langue (s) première (s) des élèves ;
    - un volume horaire trop limité par rapport à la compétence écrite ;
- un déficit cognitif et donc de formation est à déplorer du côté des enseignants de français. Ce déficit est visible à travers :
    - les aspects définitoires (définition normative de l'oral) ;
    - les problèmes de ressources ;
    - les problèmes liés à l'évaluation de la compétence observée ;
- il y a une contradiction entre les documents, les manuels et les pratiques. Dans les manuels : si un projet doit être pensé, l'oral doit arriver de façon spontanée. C'est justement ce que nous avons vu et constaté dans la classe d'arabe.
- il semble que les enseignants d'arabe sont plus avancés dans leurs pratiques de l'oral.
- il semble aussi que les fondements de la pédagogie du projet soient plus visibles sur le terrain en arabe alors qu'en français, ces derniers restent théoriques.

Il semble donc que les deux enseignements (oral en arabe et en français) ne soient similaires qu'en termes de principes théoriques. Sur le terrain, la classe, tout est contradictoire. Une volonté idéologique et politique peut se dissimuler derrière le

disfonctionnement de l'enseignement de l'oral en français. Une idéologie héritée de l'histoire et des années noires vécues en Algérie où Blida n'a pas été épargnée.

SYNTHESE FINALE

ET RÉPONSES À LA PROBLÉMATIQUE ET AUX HYPOTHÈSES

Au terme de cette recherche sur l'enseignement de l'oral en contextes et en classe plurilingues, nous sommes maintenant arrivée au point de synthèse dans lequel nous validerons ou pas nos sous-hypothèses, notre hypothèse centrale, et dans lequel nous répondrons à notre problématique de départ même si travailler sur les langues en Algérie et sur l'oral en classe de langues reste un travail de longue haleine que nous ne pouvons certainement pas cerner en une seule recherche.

Nous commencerons donc par répondre à nos sous-hypothèses (*Cf.* 1) en nous attardant sur les principaux résultats qui nous ont permis de valider ou pas ces suppositions ; nous nous attarderons, ensuite, à la validation de notre hypothèse centrale (*Cf.* 2). Enfin, nous répondrons à notre problématique de départ (*Cf.* 3).

1- Validation des sous-hypothèses

Après enquête auprès des enseignants du primaire ; après lecture et analyse des documents officiels et observations de classe, nous pouvons d'ores-et-déjà dire que les résultats obtenus n'étaient pas ceux auxquels nous nous attendions au début de cette recherche. Pour expliciter cette affirmation, nous allons exposer la validation de chaque sous-hypothèse en nous rattachant aux principaux résultats obtenus. Pour ce faire, nous commencerons par valider ou pas la première sous-hypothèse (*Cf.* 1.1) ; puis la deuxième (*Cf.* 1.2) et enfin la troisième (*Cf.* 1.3). Tout ceci nous amènera à valider ou pas l'hypothèse centrale (*Cf.* 2).

1.1- Validation de la première sous-hypothèse

La première hypothèse stipulait que *les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les langues utilisées ou en contact diffèreraient en fonction de la langue enseignée et de la langue d'origine (s) des élèves*. Après enquêtes, il nous semble que cette hypothèse est **validée.** En effet, les discours des enseignants semblent différents en fonction de la langue enseignée. Les enseignants de français ont plus de facilités et d'aisance à parler en français et en arabe ; les enseignants d'arabe, eux, ont plus de facilités à parler en arabe et moins en français. Ce dernier n'est utilisé que dans le contexte de son brassage avec l'arabe littéraire. Ce brassage, constituant une variété d'arabe, étant l'un des problèmes sociolinguistique et politique de l'Algérie.

De quel arabe s'agit-il ?

Une question sociolinguistique qui trouve réponse dans plusieurs dimensions : identitaire, sociale, (socio)culturelle, historique et idéologique. En fait, l'arabe parlé spontanément et déclaré parlé lors des entretiens avec les enseignants n'est autre que l'arabe algérien. Une langue qui se trouve au cœur de polémiques et problématique (socio)linguistique en Algérie. Cette langue, langue première d'une majorité absolue d'Algériens, est une sorte de métissage linguistique. Orale dans un premier temps. Pour remédier à l'oralité de cette langue, les Algériens ont, dans un second temps, pris en charge l'écriture de cette langue en utilisant l'alphabet latin et les chiffres arabes pour représenter les différents lettres et phonèmes de cette langue. Ainsi, les publicitaires, les boites de télécommunications et les médias ont plus souvent recours à l'arabe algérien.

Stratégie ou retour à une identité dissimulée ?

La situation du tamazight est quelque peu mieux structurée et statuée : langue nationale. Dans notre propre enquête, le tamazight est reconnu comme étant la première langue d'une certaine communauté linguistique algérienne ; et langue nationale de l'Algérie. Contrairement à l'arabe algérien, dans toutes ses variations, qui, parlé par la majorité pour pallier à des soucis de communication intercommunautaires, est vu comme une sous-langue. Or, lors des entretiens menés dans cette recherche, un lien indéfectible existe entre l'Algérien et cette langue. Pouvons-nous donc parler d'un déni de langue et d'identité ? L'arabe algérien répond certes, et dans la majorité des cas, à une structure phrastique proche, voire identique, à celle de l'arabe littéraire ; ce qui fait de notre arabe (algérien) une variété de l'arabe littéraire. Les différents apports linguistiques et lexicaux des autres langues (étrangères) n'ont fait qu'enrichir l'arabe algérien au point de devenir particulier à l'Algérie et au Maghreb (malgré les variations).

Qualifier de façon possessive par les enseignants, cet arabe représente **la langue première des Algériens avec le tamazight**. Cela, contrairement aux idées idéologiquement reçues, n'ébranle en aucun cas la religion musulmane.

Parlant d'idées reçues, il nous était impossible d'engager cette recherche sans nous axer sur les représentations des langues et de l'oral (en l'occurrence). Ces représentations se retrouvent donc à être le fil conducteur de tout ce travail.

1.2- Validation de la deuxième sous-hypothèse

La seconde hypothèse stipulant que *les discours des enseignants du primaire sur l'oral et son enseignement diffèreraient en fonction de la langue enseignée* est

validée. En effet, hormis quelques similitudes liées au fait que tous les enseignants ont déclaré faire de l'oral en classe, les discours de ces derniers étaient différents.

Le discours des enseignants d'arabe ont démontré une avancée certaine de la didactique de l'arabe et de la didactique de l'oral. Nous avons remarqué cela à travers leurs discours sur les activités orales mises en place en classe d'arabe en passant par les consignes et l'évaluation de ces activités. Il résulte de cela que les enseignants d'arabe préconisent un enseignement de l'oral comme objet et moyen d'apprentissage à travers les genres formels et sociaux (nous reviendrons sur ce point lors de la validation ou pas de la troisième sous-hypothèse).

En français, nous avons constaté une stagnation, voire régression, de la didactique de l'oral puisque celle-ci n'est vue que comme une compétence de second plan par rapport à l'écrit. En fait, l'oral existe bien dans les textes officiels et dans le manuel mais la mise en place de séances d'oral reflète un manque de formation en termes d'oral et de didactique. Toutes les consignes, et activités sont en lien direct avec le manuel scolaire.

La compétence écrite reste prédominante dans les deux langues, mais en arabe, l'oral n'est pas évincé sous prétexte que « l'examen permettant l'accès au cycle moyen sera écrit ».

1.3- Validation de la troisième sous-hypothèse

La troisième et dernière sous-hypothèse stipulant que *les pratiques pédagogiques employées en langue arabe influenceraient l'enseignement de l'oral en français* est **non-validée** puisque l'un et l'autre enseignement se trouvent être similaire du point de vue des documents officiels, de l'approche pédagogique à mettre en place et de certains discours recueillis. Cependant, du point de vue des enseignements effectifs (en classe) ils sont radicalement **différents** tant sur l'approche de l'oral, sur les activités, les consignes sur l'utilisation de la langue première …etc.

Comme mentionné dans l'introduction générale, cette hypothèse avait été formulée de sorte à savoir si, oui ou non, un lien et une influence existait entre l'oral en classe d'arabe et en classe de français.

Du point de vue pédagogique, l'enseignement de l'oral en classe d'arabe s'effectue en fonction de deux bases :

- sur la base d'un enseignement lié aux genres formels et sociaux (l'argumentation, le débat …etc.) ;
- sur la base d'un enseignement axé, dans sa première étape, sur l'arabe algérien.

Ces deux axes alliés aux évènements d'actualité et à la pédagogie de groupe font que la séance d'oral en classe d'arabe est particulière.

Ainsi, la prise en charge de ces différents aspects dans la méthode d'enseignement font qu'en arabe les principes de la pédagogie du projet sont respectés et appliqués à la lettre, à savoir :

— L'égalité : tous les acteurs de la classe sont égaux ;
— L'apprentissage via le terrain ;
— L'aisance à travers l'opposition à un environnement strict.

En français, par contre, l'enseignement de l'oral (de l'oralisation) s'effectue de façon normative et textuelle. En effet, l'enseignante de français ne peut, durant la séance, se détacher du manuel scolaire. Des textes, des comptines, des images à lire et à observées sont mis à la disposition des enseignants et des élèves. L'emploi de ces supports ainsi que les consignes et questions posées à l'élève se restreignent à une sorte de lecture (à haute voix)-compréhension. Chose qui ne va absolument pas dans le sens des consignes données dans les documents officiels. Cette rupture entre programmes, manuels et pratique démontre la fragilité de cet enseignement tant au niveau des pratiques et de la formation des enseignants que de l'application de la pédagogie du projet qui s'en retrouve bafouée.

Ainsi, les deux enseignements sont complètement différents.

2- Validation de l'hypothèse centrale

L'hypothèse centrale de cette thèse affirmant qu'*il y aurait une différence dans les pratiques de l'oral suivant la langue de l'enseignement* est **validée.**

Notre enquête tant sur les langues que sur la didactique nous a permis de constater que les enseignements de l'oral en arabe et en français étaient différents du point de vu des langues enseignées et des pratiques et méthodes de l'enseignant. Ces différences sont d'ordres didactique, pédagogique et (socio)linguistique.

En fait, du point de vue didactique,

— l'oral en classe d'arabe a démontré concrètement une évolution de la didactique de l'oral en arabe. En français, par contre, l'oral est enseigné de façon traditionnelle et normative. Cela peut-être expliqué par le fait que cette langue reste détentrice d'un statut particulier tant pour ce qu'elle représente socialement et historiquement, que pour ce qu'elle représente idéologiquement. Cette langue garde un statut ambigu et problématique malgré des représentations et des discours positifs ;

— l'utilisation de la langue première en séance d'oral en arabe est judicieux puisqu'il s'agit d'un « tremplin » pour accéder à la langue soutenue et littéraire. Parler en arabe algérien durant le cours pour des raisons de transmission de message ou des raisons pédagogiques est un moyen gagnant pour attirer l'élève. En admettant et utilisant la langue de l'élève, l'enseignant va permettre l'aisance de toute la classe créant, ainsi, une ambiance favorable à la parole en arabe littéraire. Or, en français, nous sommes plutôt dans une approche traditionnelle interdisant l'usage de la langue première en classe de français. Le rejet de la langue première créé une sorte de blocage pour l'élève d'où le constat qu'il comprend une consigne ou une question mais qu'il ne peut s'exprimer. L'expression peut, à son tour, être entravée par une ambiance trop stricte (la peur de parler) ou un manque de bagage linguistique et lexical. Ce qui va à l'encontre des fondements de la pédagogie du projet.

3- Réponse à la problématique : retour sur un parcours

Comment est enseigné l'oral en français et en arabe en 5e AP à Blida ? Quelles représentations et quelles pratiques ? Telle est formulée la problématique qui a engendré ce travail. Nous parlons de parcours pour deux raisons :

1- La première question, qui nous permis de commencer ce travail, s'orientait, dans un premier temps, vers l'idée d'une étude des représentations liées aux langues et à l'oral en contexte blidéen. Cette problématique découlait d'une recherche établie en 2007 lors de la préparation du diplôme de magister. Certaines conclusions menées vers cette problématique. La constitution du corpus était donc simple : mener des entretiens avec les enseignants du primaire. Dans un second temps, nous nous sommes posée la question d'un éventuel **enseignement de l'oral calqué d'une langue 1 d'enseignement / enseignée.** Nous nous

posions la question de savoir si oui ou non l'enseignement de l'oral en français était calqué et influencé par l'enseignement de l'oral en arabe. À ce moment-là, nous étions donc obligée de complexifier notre corpus et d'y ajouter la recherche documentaire. Avec l'évolution de notre réflexion, et de notre travail, nous nous sommes rendue compte que la vraie question était « comment ? l'oral est enseigné dans les deux langue en 5e AP». Cette nouvelle question, résultant des deux premières, a encore complexifié notre corpus en y ajoutant l'observation de classe.

2- La deuxième raison, plus simple, constitue le fait que tout travail de recherche est un parcours, un chemin plein d'obstacles qu'il faut parcourir pour obtenir une réponse ou des bribes de réponses. Nous parlons de bribes de réponses dans la mesure où toute recherche n'est jamais achevée.

Dans le cadre de cette recherche, axée sur l'oral en contexte blidéen et plurilingue, nous avons lié plusieurs notions du domaine des sciences du langage nous permettant, à notre humble avis, de baliser, de structurer la tâche que nous nous incombions. Cette tâche axée sur deux principaux domaines : la sociolinguistique et la didactique de l'oral.

Faisant de Blida notre terrain d'investigation, nous tenons cependant à souligner que même original, le contexte blidéen ne représente en aucun cas l'Algérie. La problématique et l'usage des langues à Blida sont néanmoins généralisées (généralisables) à l'ensemble du pays.

Pour répondre à notre problématique, comme nous l'avons précédemment mentionné, l'enseignement de l'oral en arabe et en français diffère l'un de l'autre. Même si, du point de vue des instructions et documents officiels, ils étaient similaires dans leurs objectifs, méthodes et approches, il n'en demeure pas moins que l'un et l'autre sont sur deux axes différents. Ces différences sont en lien avec les langues respectivement enseignées.

Le statut de l'une ou de l'autre, les représentations au sujet de l'une ou de l'autre font de cet enseignement un point central de l'enseignement général. L'oral, malgré sa place secondarisée (après l'écrit) est un point primordial dans l'apprentissage et la maitrise d'une langue. Politiquement et idéologiquement parlant, le français est une langue étrangère par rapport à l'arabe littéraire (reconnue langue officielle). Parlant de l'arabe

littéraire, il s'agit, visiblement et uniquement, d'une langue officielle et non première, puisque tous s'accordent à dire que l'arabe algérien et le tamazight – dans toutes leurs variations – représentent les seules et uniques langues premières des Algériens. Le seul point, non sans importance, que représente l'arabe littéraire est la religion. Ainsi, la problématique ainsi que la polémique autour de l'arabe algérien, le tamazight et l'arabe littéraire n'est qu'une question de religion. Reconnaitre l'arabe algérien comme langue nationale et première et l'arabe littéraire comme langue non nationale reviendrait, dans l'idée de certains Algériens, à faire l'impasse sur la religion musulmane.

CONCLUSION GÉNÉRALE

OUVERTEURES ET PERSPECTIVES

Ce parcours qu'a été notre recherche nous a permis d'apporter quelques bribes de réponses sur l'oral au primaire, son enseignement en Algérie (à Blida) ainsi que sur l'importance des représentations sociales et sociolinguistiques dans ce type d'enseignement.

Rappelons que cette recherche fait suite à un mémoire de magister (2007) qui portait sur l'oral au secondaire. De cette dernière, nous avons choisi de garder les thèmes d'oral et de représentations et l'avons enrichi par un aspect comparatif : l'oral en arabe *Vs* l'oral en français en 5^{e} année primaire à Blida. Nous sommes donc passée du secondaire au primaire.

Cette recherche doctorale nous a permis de nous situer entre deux domaines : la sociolinguistique et la didactique pour les mêler et les compléter. Cette étude qualitative est empirique et axée sur des choix méthodologiques particuliers :

- une ville en particulier (Blida) ;
- trois (03) écoles ;
- un niveau : 5^{e} AP ;
- un nombre réduit d'enseignants (10 enseignants) divisé en deux catégories : enseignants d'arabe et enseignants de français ;
- un nombre réduit d'observations.
- des entretiens directifs.

Ces éléments réunis ont permis de faire une analyse qualitative plus que quantitative. Par ailleurs, le contexte de l'étude (Blida) ne se peut pas représentatif de l'Algérie. Ajoutée à ces observations empiriques, une étude documentaire a été établie en trois volets :

- les programmes officiels de 5^{e} AP (d'arabe et de français) ;
- les documents d'accompagnement aux programmes des deux langues ;
- les manuels scolaires des deux langues.

Les résultats obtenus ne signifient pas que cette recherche est achevée. Au contraire, celle-ci nous permet de poser les jalons d'une continuité qui permet d'ouvrir de nouvelles perspectives (sur lesquelles nous reviendrons plus loin).

Comment est enseigné l'oral en arabe et en français en 5e AP à Blida ? Cette question, problématique de ce travail, nous a amenée à supposer que l'oral serait enseigné de manière différente suivant la langue d'enseignement. Cette supposition se subdivisait en trois sous-hypothèses :

Notre première sous-hypothèse prenait appui sur les langues en présence à Blida – *les discours des enseignants de français et d'arabe du primaire sur les langues utilisées ou en contact diffèreraient en fonction de la langue enseignée et de la langue d'origine (s) des élèves* – leurs statuts (officiels et officieux) ainsi que les représentations qu'elles suscitent chez les enseignants interrogés. Les principaux résultats (résultant des discours), qui nous ont permis de valider cette première supposition, nous ont poussée à nous cramponner à une réalité sociale et sociolinguistique mêlant plusieurs dimensions d'ordre social, culturel, historique et idéologique.

La première remarque concerne les représentations des langues en présence et leurs usages :

- *La dominance de l'arabe algérien chez les deux catégories d'enseignants*

  Lors des entretiens directifs, l'arabe algérien a dominé les échanges. Du point de vue des représentations, l'arabe algérien est, d'une part, intimement lié à l'identité algérienne. En effet, utiliser cette langue est un fait dit « *normal* », « *logique et évident* ». En fait et sans conteste, c'est l'une des langues « *premières* » des Algériens vu que « *tout le monde la parle et la comprend* ». D'autre part, la reconnaissance de cette langue apparait pour certains comme une « menace » par rapport à l'arabe littéraire et ce qu'elle représente : « *la religion, l'Islam, le Sacré* ».

  Par rapport aux élèves, selon les discours d'enseignants recueillis, ils parlent systématiquement en arabe algérien. Dès qu'ils ne comprennent pas quelque chose, ils ont recours à cette langue. Ce discours a par ailleurs été vérifié lors de nos observations de classe où les élèves avaient tendance à poser leurs questions ou à discuter entre eux en arabe algérien. Donc habiliter cette langue au statut de langue nationale et première serait réhabiliter et réconcilier l'Algérien avec une partie de son identité repoussée après 1962 et avec l'arabisation. Cette réconciliation identitaire, malheureusement jalonnée par des politiques, ne pourra se faire sans que beaucoup y voient un affront à l'arabe littéraire.

- *La présence et l'utilisation du français : une langue au statut ambigu*

  Le français entre dans la composition de l'arabe algérien. Dons il est presque impossible de parler ou d'écrire en arabe algérien sans avoir recours à un mot, un groupe de mots d'origine française. Nous parlons d'origine ou de radical, vu que ces mots subissent souvent des transformations « algériennes » dans leur conjugaison, leur prononciation, ou encore dans leur orthographe.

  Lors des entretiens avec les enseignants de français, la communication en français était aisée ; les échanges se faisaient en français. Par contre, avec les enseignants d'arabe les échanges ont été plurilingues puisque nous avons eu recours aux trois langues : français, arabe algérien et arabe littéraire.

  Par rapport aux représentations liées au français, elles étaient tantôt élogieuses et tantôt négatives. En effet, certains, la majorité, voient le français comme une langue de prestige, de savoir, de découverte et d'ouverture sur le monde extérieur à l'Algérie ; d'autres la voient comme la langue du colonisateur, la langue des femmes et la langue des non-musulmans. Nous classons ces dernières représentations dans un registre négatif puisque c'est justement cela qui pousse beaucoup d'Algériens à rejeter le français et l'arabe algérien (puisque le français entre dans sa composition). Ce rejet démontre à son tour que les gens interrogés ont un manque de connaissances linguistiques, vu qu'une langue emprunte aux autres langues, vu que des emprunts lexicaux se font depuis que la diversité linguistique existe. À Blida, en Algérie, cette diversité s'est transformée en « diversion » linguistique et nous avons algérianisé l'arabe et / ou le français.

- *L'arabe de référence restreint au niveau scolaire et religieux.*

  Comme toute situation diglossique voire glottophagique, il y a toujours une langue dominante et une dominée ; mais dans le cas de l'Algérie, le problème est beaucoup plus complexe. En effet, les représentations de l'arabe de référence ou littéraire ne sont autres que celles de la langue de religion (l'Islam) et de l'école (langue scolaire ?). Indépendamment de ces deux représentations, d'autres ont surgi : une langue difficile, langue littéraire…etc. *Comment une langue officielle, nationale et première peut-elle être vue ainsi ?* La réponse à cette question est simple et complexe à la fois puisqu'elle engage plusieurs aspects :

- aspects politique et idéologique ;
- aspects culturel et spirituel.

Ces aspects influent non seulement sur l'environnement socio-politique et économique algérien mais aussi sur l'identité et les cultures algériennes.

Enfin, les discours sur les langues différent effectivement en fonction de la langue enseignée. Les enseignants de français ont tenu des discours emprunts à l'ouverture sur / par la langue française ; sans employer un ton défensif par rapport au français et aux autres langues, ils ont expliqué que cette langue fait tout simplement partie de leur quotidien et qu'elle est, officiellement, étrangère mais qu'elle est quand même un acteur principal dans le paysage linguistique algérien. Par contre, les enseignants d'arabe, sans être complètement fermés aux langues, défendaient l'arabe.

Mais *quel arabe défendent-ils ? Le leur ou celui imposé/reconnu ?*

Tous, sans exception, défendent les deux variétés d'arabe. L'un est défendu pour être « *le leur* », l'autre pour être le représentant de « *l'Islam* ». Mais les deux s'opposent farouchement, selon les discours recueillis. L'arabe algérien est donc vu comme une menace pour ce que représente l'arabe littéraire : un combat perpétuel entre l'identité et la religion. Or, ces deux derniers ne sont-ils pas deux des fondements de la culture algérienne ?

Nous comprenons ainsi que la problématique et la polémique autour des langues en Algérie a grand chose à voir avec l'aspect religieux, même si celui-ci n'est pas à remettre en question. Outre le fait que le français soit lié à un passé douloureux, cette langue, entrant dans la composition de l'arabe algérien et donc de la culture et l'identité algérienne, se voit rejeté.

Indépendamment des langues, de leurs statuts respectifs et de leurs usages, les représentations que nous pouvons tous avoir sur ces langues sont d'autant plus importantes. Cette notion (les représentations) se retrouve dans notre travail être une charnière censée relier les diverses parties de notre thèse. Ces représentations sont donc aussi importantes sur la scène sociolinguistique que sur la scène didactique.

Dans ce sens, nous avons aussi interrogé les enseignants sur leur (s) perception (s) de l'oral en classe d'arabe et de français.

La deuxième remarque est liée à notre deuxième sous-hypothèse et aux représentations des langues alliées à celles de l'oral en classe d'arabe et de français en 5e AP. Ainsi, *les discours des enseignants du primaire sur l'oral et son enseignement diffèreraient en fonction de la langue enseignée*. En effet, cette supposition s'est vue confirmée. Les discours sur l'oral et son enseignement dans les deux langues à l'école sont à la fois similaires et différents :

1- *Enseigner l'oral c'est facile et complexe*

Tous les enseignants expriment des avis similaires autour de l'enseignement de l'oral en classe de langues. En effet, ils voient cela comme tantôt, facile et tantôt, complexe. Cette complexité renvoie à ce que représente l'oral : une compétence à deux composantes (compréhension et expression) ; un moyen et un objet d'apprentissage.

2- *L'oral est systématiquement lié à la norme grammaticale*

Tous les discours se dirigent vers un enseignement de l'oral normatif et traditionnel. En fait, enseigner l'oral et bien parler est synonyme de maîtrise *« parfaite »* de points grammaticaux appartenant à l'une ou à l'autre langue.

3- *La langue première : soutien ou banni des classes de langues ?*

Le rôle de la langue première est problématique. Il est à la fois « soutien » mais est « banni » de la classe à cause de son statut de langue dominée et impure. Les langues premières sont toujours, ou presque, limitées au seuil du portail de l'école et, plutôt que de servir de « facilitateur » à l'acquisition d'autres langues, elles sont confinées dans une position minorée et dominée. Cette forme de marginalisation est donc et avant tout institutionnelle et idéologique.

Les discours des enseignants laissent apparaitre une méconnaissance des réalités (socio) linguistiques de notre pays. Les aspects basiques relatifs à certaines notions comme le contact des langues, le bi-plurilinguisme, … etc. ne semblent pas maitrisés et ne peuvent, par conséquent, pas être sollicités par les enseignants dans les dispositifs d'approche des langues en classe.

4- *L'évaluation de l'oral en classe : tout reste à faire !*

Malgré les instructions données dans les documents officiels portant sur l'évaluation de l'oral, en classe il en va tout autrement. En effet, aucun signe d'évaluation proprement dite n'est soulevé par les enseignants. L'oral est donc

important en classe mais cette importance ne s'évalue pas. C'est par là que nous comprenons que cette compétence passe en second face à l'écrit.

Cette deuxième supposition est validée car les discours sur la méthode d'enseignement de l'oral sont différents d'une catégorie à l'autre et sont étroitement liés aux langues enseignées.

La troisième remarque concerne la dernière sous-hypothèse qui stipule que les pratiques et l'interaction en classes de langues liées aux langues en présence : *les pratiques pédagogiques employées en langue arabe influenceraient l'enseignement de l'oral en français.* Cette supposition, quant à elle, a été infirmée puisque l'un et l'autre enseignement diffèrent totalement. En effet, à travers nos observations de classe, nous avons remarqué, en français, en matière d'oral, une **stagnation, voire une régression,** dans les pratiques de classe. Par contre, en arabe, nous avons remarqué une **dynamique** dans ce même enseignement (l'oral). Donc une didactique de l'oral existe bel et bien en arabe à l'oposée du français où l'on continue à enseigner l'oral comme on enseigne l'écrit. Ceci étant peut-être dû :

- au manque de formation des formateurs en matière d'oral ;
- à la non-compréhension/non-adaptation des enseignants à la reforme éducative ;
- à la non-adaptation à la pédagogie du projet.

Dans le manuel scolaire de français comme dans les pratiques des enseignants de français, la pédagogie du projet est réduite à une pédagogie plus ancestrale et traditionnelle faisant, délibérément ou pas, abstraction des principes fondamentaux de la pédagogie du projet, principes pourtant explicités dans les documents officiels :

- *le travail en équipe sans hiérarchie : tous les intervenants sont égaux ;*
- *l'apprentissage via la pratique / terrain : Stimuler la curiosité des élèves favorise la construction des savoirs ;*
- *s'opposer à un environnement scolaire strict et rigide pour permettre à l'élève d'être plus à l'aise dans son apprentissage.*

La prise en charge de tous ces aspects nécessite un regard critique et une véritable révolution. Une révolution qui doit commencer par l'enseignant. En effet, l'un des points mis en évidence dans cette recherche tient au fait que les enseignants de langues démontrent une absence de culture linguistique et sociolinguistique. Ceci pourait venir de l'hétérogénéité de leurs profils.

En plus de leur profil de formation et de leur formation en continuité, à revoir et à combler, c'est à des changements et des réaménagements conceptuels qu'il faudrait procéder et aboutir. Il ne s'agirait plus de percevoir la classe de langue comme un « espace diglossique » selon Bernard Py, mais comme un « espace d'interlocution et d'interaction », prémices à un plurilinguisme plus étendu. Cela comprend donc la prise de conscience et prise en compte du rôle élémentaire de la langue première en classe de langues (arabe et/ou étrangères).

Cette recherche, alliant contexte sociolinguistique, plurilinguisme et didactique de l'oral suscite à présent plusieurs questions, que nous voyons comme des ouvertures et perspectives de recherche :

- vérifier si les résultats obtenus s'appliquent aux autres matières et aux autres langues enseignées en Algérie ;
- étudier si ces résultats s'appliquent sur les autre cycles de l'éducation nationale algérienne ;
- Établir une cohorte d'âges pour voir s'il existe une dynamique particulière (en termes d'oral) dans les classes de jeunes enseignants.

Ainsi, et malgré les avancées, la didactique de l'oral a encore beaucoup de chemin à faire. Offrir l'oral à tout le monde à l'école, c'est aller, d'une certaine façon, vers une justice sociale où l'oral prendrait place dans la société pour l'améliorer. Pour cela, l'une des façons d'y parvenir serait, entre autres, l'instauration d'un enseignement/apprentissage de l'oral à travers les genres formels et sociaux (l'argumentation, le débat, l'exposé …etc.). D'ailleurs, l'un des principaux maux dans la société algérienne se résume dans l'incapacité à communiquer, à expliquer, à argumenter. N'est-ce pas là le rôle de l'école que d'essayer de pallier ce genre de maux ?

L'enseignement pourrait aussi passer par le « jeu » pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'oral. Susciter un certain plaisir à jouer en classe (pièces de théâtre, jeux de rôles) pourrait amener l'élève à parler plus aisément.

Par ailleurs, accepter l'élève, les élèves, comme une entité à part entière qui a sa langue, sa culture sans être « étranger » peut favoriser la création d'une ambiance moins conflictuelle et de rivalités en classe de langue.

En termes de recherche, la première perspective de recherche qui s'offre à nous réside dans l'éventualité de poursuivre et d'étendre cette recherche (dans son volet didactique)

à un niveau plus large et à l'échelle nationale. Cette perspective nous servira de tremplin pour :

- nous intéresser, de manière plus approfondie, aux pratiques de classes en classe de langues ;
- nous intéresser aux pratiques de classes en classe d'anglais pour approfondir l'aspect comparatif de notre thèse ;
- étendre cette recherche à l'échelle nationale de manière à pouvoir dresser un tableau linguistique et nous intéresser aux représentations des langues et de l'oral en classe ;
- étendre cette recherche de façon longitudinale à l'échelle des trois cycles fondamentaux de l'éducation nationale.

Enfin, face à tout ce qui précède et par rapport au contexte blidéen, pourrait-on mettre en place une didactique du plurilinguisme et de la variation dans nos écoles ? Si oui, dans quelle (s) condition (s) et pour quel (s) résultat (s) en contexte algérien ?

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrages

1. AUSTIN J-L., (1970), *Quand dire, c'est faire : How to do things with words,* Introduction, traduction et commentaires par G. LANE, Paris, Éd. du Seuil.
2. BABO Daniel, *Algérie*, Éditions le Sureau, coll. « Des hommes et des lieux » (ISBN 978-2-911328-25-1), p. 31.
3. BARTH B-M., (2001), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, Coll. Forum éducation culture.
4. BASTIEN C., BASTIEN M., (2004), *Apprendre à l'école,* Paris, A. Col*in*
5. BAYLON Ch., (1996), *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Paris, Nathan, 2ème édition, p. 282.
6. BEACCO, J-C., (2007), *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, p.54.
7. BEAUD, S. & WEBER, F. (2003), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte.
8. BENBRABAH M., (2007), La Loi n° 91605 du 16 Janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe» le promoteur de ce texte législatif a reconnu s'être inspiré de la Loi française n° 75-1349 du 31 Décembre 1975 (Loi Bas Lauriol) relative à l'emploi de la langue française, p.60, in, « Politique linguistique…» p.60.
9. BENMAYOUF, Y-CH. (2007), Le nom de l'arabe dans l'Algérie contemporaine, in Chériguen, F. (2007), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, pp 71-89.
10. BENRABAH M., (2007), Politique linguistique en Algérie, sécurité au sommet, ouverture à la base, in Thierry Bulot., 2007, L*es codes de la ville : cultures, langues et formes d'expression urbaines*, Paris, L'Harmattan,
11. BENRABAH, M. (1999), *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Séguier.
12. BENVENISTE, E. (1996), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, paris, Gallimard.

13. BENVENISTE, E. (1996), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 2, paris, Gallimard.
14. BETRIX-KOHLER & PIGUET A-M., (1991), Ils parlent, que peut-on évaluer ?, in *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.171-182.
15. BIGOT V. et CADET L., (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Rive-neuve éditions.
16. BILLIEZ J. & MILLET A., (2001), Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques, p.37 in MOORE D. (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, pp.31- 49.
17. BLANCHET A. et GOTMAN A., (2010), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Que sais-je ? (coll.), A. Colin.
18. BLANCHET Ph., (2009), *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, PUR éditions.
19. BOGAARDS P., (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, collection LAL, Paris, Didier, pp. 48 – 52.
20. BOISSINOT A., (2003), *Vers une didactique de l'oral, la place de l'oral dans nos enseignements*, Actes de colloque, Limoge, p.21.
21. BOUCHERIT, A. (2004), *L'arabe parlé à Alger,* Alger, Éditions ANEP.
22. BOURDIEU, P. (1990), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard. (Édition originale 1982).
23. BOURDIEU, P. (2002), *Langage et pouvoir symbolique***,** Paris, Du Seuil, (Edition originale 1991, volume préfacé et composé par J-B Thompson).
24. BOUTET J., (1997), Langage et société, Paris, Seuil, in S. Plane, 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hatier, pp.11-38.
25. BOYER H., (1996), *Sociolinguistique, territoire et objets*, Paris, Delachaux et Nestlé SA. p.104**.**
26. BOYER H., (2004), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratique, représentations, gestions*, L'Harmattan « sociolinguistique ».
27. BOYER H., (2008), *Langue et identité, sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 36.

28. BOYER H., BUTZBACH, M. et PENDANX, M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
29. BOYER, H., (1991), *Éléments de sociologique, langue, communication, société*, Paris, Dunod.
30. BRUNER J., (2002), *Comment les enfants apprennent à parler ?,* Paris : Retz.
31. Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23/01/2008.
32. BURNEYA., et Damoiseau, R, (1975), *La classe de conversation*, coll. FDM, Hachette et Larousse, p. 53.
33. BYRAM M., (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, traduit de l'anglais par BLAMONT-NEWMAN K. & BLAMONT G., Collection LAL, Paris, Didier, Pp. 58-59.
34. CALVET J-L., (1974), *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, p.73.
35. CALVET, J-L. & Dumont, P. (1999), *L'enquête sociolinguistique***,** Paris, L'Harmattan.
36. CALVET, J-L. (1993), *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?
37. CALVET, J-L., (2002), *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
38. CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE, (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection CREDIF essais, Paris, Didier, Pp. 120-184.
39. CANDELIER M., (1997), Catégoriser les représentations, in ZARATE G. & CANDELIER M. (Dir.), *Notions en questions 2, rencontres en didactique des langues, Les représentations en didactique des langues et cultures*, Paris : ENS de Fontenay Saint-Cloud, pp.46 – 47.
40. CANGUILHEM G., (1966), *Le normal et le pathologique*, 2e éd., PUF, p.177.
41. CASTELLOTTI V. & MOORE D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
42. CHACHOU I., (2011), *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques,* Thèse de doctorat, Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem, p.116.

43. CHÉRIGUEN F., (2007), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, l'Harmattan.
44. CHERIGUEN, F. (2008), *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, Alger, OPU.
45. CHERRAD-BENCHEFRA, Y. (1992), Les particularités du français parlé en Algérie, in, Actes du colloque : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues,* Grenoble3, Lidilem.
46. COURTILLON J., (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE, pp. 43-145.
47. CUQ, J-P. (éd.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Jean Pencreac'h, CLE International, S.E.J.E.R.
48. CUQ, J-P., et Gruca I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
49. D. KAYSER, (1997), *La représentation des connaissances*. Paris : Hermès. p.7.
50. DABÈNE Louise (1997), L'image des langues et leur apprentissage, p.21 in MATTHEY Marinette (1997), *Les langues et leurs images*, pp 19 – 23, IRDP éditeur, Neuchâtel.
51. DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette- livre.
52. Discours d'Ahmed BEN BELLA du 05 juillet 1963 à Alger.
53. Discours du président Abdelaziz BOUTEFLIKA su 12 Mars 2002 rapporté par Liberté du 13 Mars 2002.
54. DOISE W., (1973), *Relations et représentations intergroupes, in MOSCOVICI S. (Ed) Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, p.246.
55. DOISE W., (1999), Attitudes et représentations sociales, in JODELET D. (Dir.), 1999, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 6e édition, p.244.
56. DOLZ, J., SCHNEUWLY B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
57. Données statistiques 1995/1996, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous-Direction des Statistiques, n° 34, ONPS. Données statistiques 1997/1998, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification, Sous-Direction des Statistiques, n° 36, ONPS.

58. DOURARI, A. (2003), *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah.
59. ELIMAM, A. (2002), *L'exception linguistique en didactique*, Oran, Dar El Gharb.
60. ELIMAM, A. (2002), *Pour une prise en charge républicaine*, La voix de l'Oranie du 25/02/2002.
61. ELIMAM, A. (2003), *Le maghribi, alias el-daridja, langue trois fois millénaire*, Oran, Dar El Gharb.
62. ELIMAM, A. (2004), *Langues premières el citoyenneté en Algérie*, Oran, Dar El Gharb.
63. ELLER M., (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique, langues et apprentissage des langues*, Paris, Didier, p.28.
64. FISHMAN J-A. (1971), *Sociolinguistique*, Paris, Nathan-Labor.
65. FLAMENT C. & ROUQUETTE M-L., (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Éd Armand Colin, Paris, p.21.
66. GALISSON R. & COSTE D., (1976), *Le dictionnaire de didactique des langues, Hachette*, Paris.
67. GALISSON R., (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, LAL, CREDIF, Paris, p.40.
68. GARCIA-DEBANC C. et PLANE S., (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier Éditions.
69. GENTAZ, P. DESSUS, (2004), *Comprendre les apprentissages*, Paris, Dunod.
70. GILLET P., (1991), *Construire la formation*, ESF, p.69.
71. GOLDER, (1996), *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. Activités pédagogiques et psychologique.
72. GRANDGUILLAUME G., (2000), Langue et nation : le cas de l'Algérie, in, *l'Algérie contemporaine. Bilan et solutions pour sortir de la crise*. Paris, L'Harmattan, p.89.
73. GRANDGUILLAUME G., (2004), *Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix*, in Esprit, immobilisme au Maghreb. Octobre., p.93.
74. Groupe Oral-Créteil, E*nseigner l'oral à l'école primaire,* p.21.
75. GUMPERZ, J-J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*.
76. HAGEGE, C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

77. HAGEGE, C. (2002), *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob
78. HALTÉ J-F, (2005), Pour une didactique de l'activité langagière, in M. RISPAIL & J-F. HALTÉ, 2005, *L'oral dans la classe*, p.12, l'Harmattan.
79. HAMERS J-F et BLANC M., (1980), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles Mardaga.
80. HERZLICH C., 1984, *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, 2ème édition, Mouton, Paris, p.24.
81. HOUDART-MEROT, V., (1992), *Des méthodes pour le lycée, pédagogie pour demain*, Hachette éducation, p.98.
82. HOWDEN J., (1996), *L'apprentissage en équipe : un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication*, Ed. Logiques, p.192.
83. HYMES D. in GHRISS Z., (2001), *L'aisance en expression orale*, p.32.
84. HYMES D., (1991), *Vers la compétence de communication*, trad. de France Mugler, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
85. JODELET D. (1999), Représentations sociales : un domaine en expansion, in JODELET (Dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p.36.
86. JODELET D., (1984), Représentations sociales : phénomène, concept et théorie, in MOSCOVICI S. (Ed), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 362.
87. JODELET D., (1989), *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF.
88. KADDACHE, M. (2003), *L'Algérie durant la période Ottomane***,** Alger, OPU.
89. KAHLOUCHE R., (1997), Auto-valorisation sociale, affirmation identitaire et pratiques linguistiques en Kabylie, in : Laroussi F., 1997, *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Rouen, PUR, p.57.
90. KERBRAT-ORECCHIONI, (1998), *Les interactions verbales*, *Approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome 1, Paris, A. Colin, Collection U. Linguistique
91. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998), *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
92. La loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 Janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, passage I, Chapitre 2, article 4, p.8, in: Journal officiel de la république algérienne (JORADP).
93. LAROUSSI, F. (Dir.) (1997), *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Publications de l'Université de Rouen.

94. LUCAS, P. & VATIN, J-C. (1975), *L'Algérie des anthropologues*, Paris, Librairie François Maspero.
95. MACKEY W.F., (2000), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck éditions.
96. MARCELLESI cité dans DABÈNE L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette- livre, p.48.
97. MARCELLESI J-B., cité par ELIMAM A., (2004), *Langues premières et citoyenneté en Algérie*, Oran, Dar El Gharb, p.58.
98. MARTINET, (1969), *Le français sans fard*, coll. Sup, PUF, p.299.
99. MARTINET, A. (1991), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 4e édition, 2ème tirage.
100. MATTHEY, M. (2008), Comment communiquer sans parler la langue de l'autre, in, Conti V. et Grin F, (2008), *S'entendre entre langues voisines : Vers l'intercompréhension*, Chêne- Bourg, Georg éditeur.
101. MAURER B., (2001), *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste éditions.
102. Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, (2011), Programme de français, 5ème année primaire, O.N.P.S, Alger.
103. Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, (2011), Programmes scolaires de 5e AP, programme d'arabe de 5ème année primaire, O.N.P.S, Alger.
104. MOATASSIM A., (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb*, Paris, PUF I.D.E.S, Tiers Monde.
105. MOATASSIM A., (2006), *Langages du Maghreb face aux enjeux euro-méditerranéens*, Paris, L'Harmattan, col. Histoire et perspectives méditerranéennes, p.97.
106. MOIRAND S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
107. MOORE D. (Coord.), (2002), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*, Paris.
108. MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Points, Essais.
109. MORSLY, D. (1997), Tamazight langue nationale ? in, Laroussi F., (1997), *Plurilinguisme et identités au Maghreb***,** Rouen, PUR.

110. MORSLY, D. (2008), Linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situation coloniale, in, Auguste Moussirou-Mouyama (éd.), *Les boîtes noires de Louis Jean-Calvet*, Paris, Écriture, pp. 169-177.
111. MOSCOVICI S. in ABRIC J-C, (1987), *Coopération, Compétition et Représentation sociale*, Cousset : DelVAl, p.64.
112. MOSCOVICI S., (1960), *Étude de la représentation sociale*, PUF, Paris, P.635
113. PERROT V., (2003), *L'oral, cet obscure objet de désir ou comment faire de l'oral un objet didactique à part entière*, Académie de Caen, IUFM de Saint-lô.
114. PIETRO (de) J-F., GOLETTO L., KERVRAN M. et TRONCY C. (Dir.), (2014), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel CANDELIER*, P.U.R. éditions.
115. PIETRO (de) J-F., RISPAIL M., (2014), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*, Presse Universitaire de Namur (PUN).
116. PLESSIS-BELAIR, G., LAFONTAINE, L et BERGERON, R., (2007), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes,* Montréal, Presses de l'Université du Québec.
117. PORCHER, L., (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, pp. 77-78-82.
118. PUREN Ch., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes essai sur l'éclectisme Édition originale*, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », pp.126-127.
119. PY B. (Ed), (2000), *Analyse conversationnelle et représentations sociales*¸ Tranel 32, Neuchâtel : Institut de Linguistique, p.14.
120. QUEFFELEC, A. & al. (Dir.), (2002), *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Paris, Duculot.
121. RISPAIL M. et RONVEAUX Ch. (éd.), (2010), *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*, Peter Lang éditions, Suisse.
122. RIVERS, M.W., (1999), Nos étudiants veulent la parole, in *La pédagogie du français langue étrangère, orientations théoriques, pratiques dans la classe*, Hachette, p.125.
123. ROBERT, J-P., (2002), *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE,* Coll. L'essentiel, Ed. Ophrys.

124. ROEGIERS, X, & KETELE (de), J-M., (2001), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2ème édition, de Boeck, Bruxelles, pp.20-65.
125. SAADA, E-H. (1983), *Les langues de l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*, Berne, Peter Lang.
126. SEBAA, R., (2002), *L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, Oran, Dar El Gharb.
127. STORA B., (2004), *Histoire de l'Algérie coloniale (1830-1954)*, Collection Repères, p. 53.
128. TABOURET-KELLER A., in CHÉRIGUEN F., (2007), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, p. 07.
129. TABOURET-KELLER. (2007), *Introduction à l'ouvrage collectif : Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan.
130. TAGLIANTE C., (1991), *L'évaluation*, Clé international, Paris, p.123.
131. TALEB-IBRAHIMI Kh., (1998), De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens, in, *Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, contribution à l'hommage à Louise DABÈNE* paru au CDL-LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3.
132. TALEB-IBRAHIMI, Kh. (1997), *Les Algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, El Hikma.
133. TALEB-IBRAHIMI, Kh. (2002), *Présentation de la de Revue Insaniyat, Langues et société* n° 17-18, Mai- Décembre, Oran, CRASC.
134. TARDIF, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal*, Éd. Logiques, p.474
135. TEMIM D., (2007), Nomination et représentation des langues en Algérie, in *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Chériguen F. (Dir.) (2007), Paris, L'Harmattan, p.30.
136. THAALBI, B-M. (2002), L'identité *au Maghreb, l'errance*, Alger, Casbah.
137. VANOYE F. et al, (1981), *Pratiques de l'oral*, A. Colin, Coll. U, Paris p.09
138. VAUGELAS (de), C-F., (1934), *Remarques sur la langue française,* fac-similé de l'édition originale, éd. J. Streicher, Société des textes français modernes, Paris, Préface.

139. VINSONNEAU G. (1999), *Inégalité sociales et procédés identitaires*, Armand Colin, Paris.
140. VION, R., (1992), *La communication verbale*, Ed. Hachette, Paris, p.145.
141. WATIN M., (2001), *Communication et espace public*, Paris, coll. Exploration interculturelle et science sociale.
142. WILLEM DOISE, (1992), *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble
143. ZARATE G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF essais, Paris, Didier, Pp. 10-11-30.

II- Revues et périodiques

1. ASSELAH-RAHAL Safia, (2001), Le français en Algérie. Mythe ou réalité ?, communication proposée au IXème sommet de la francophonie, *Éthique et nouvelles technologies : L'appropriation des savoirs en question*, 25 et 26 Septembre, Beyrouth.
2. BAUTIER E., (2001), Pratiques langagières et scolarisation, in Revue *Française de Pédagogie*, n°137, pp.117-161.
3. BECK A., 1984, *Programme et évaluation : Les Langues modernes*, nº 4, pp. 259-268.
4. BELLOUBERT-FRIER N., (2000), *La place de l'oral dans nos enseignements*, Actes de colloque, Limoges, p.5.
5. BENRABAH M., (1993), L'arabe algérien véhicule de la modernité, in, *Cahiers de sociolinguistique sociale, minoration linguistique au Maghreb*, Université de Rouen, SUDLA, n° 22, pp.33-34.
6. BLANCHET Ph., KEBBAS M. et KARA A-Y., (2012), *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, N°2, L'Harmattan.
7. BRISSAUD, J-P. CHEVROT, J-M. COLETTA et al. (2003), Présentation du colloque : *Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*. La lettre de l'Association, DFLM, N°32, p.36.

8. BULOT T., (2011), *Norme(s) et identité(s) en rupture. Migrance, plurilinguisme er ségrégation dans l'espace urbain*, in Cahiers Internationaux de Sociolinguistique N° 01, l'Harmattan.
9. Cahiers Pédagogiques, (2014), *Observer la classe*, dossier in les Cahiers Pédagogiques N° 511, Février 2014, pp. 10-57.
10. CALVET L.J., (2007), *Pour une linguistique du désordre*, in Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°1, 2007, www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1_cle8e8652.pdf consulté le 17/01/2013
11. CHERRAD- BENCHEFRA, Y. (2002), *Paroles d'étudiants*, in, Revue Insaniyat Langues et société N° 17-18, Mai- Décembre, Oran, CRASC. pp 111-128.
12. COLETTA J-M., (2002), *L'oral, c'est quoi ? dossier « Oser l'oral »* in cahiers pédagogiques, Janvier 2002.
13. DELEVAY M., (mars 1993), *Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer*, in Cahiers pédagogiques, n°312, p.10.
14. DOURARI, A. (2002), *Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie, A la lumière des évènements du «printemps noir 2001»* in, Revue Insaniyat N° 17-18, Mai- Décembre, Oran : CRASC, pp. 17-35.
15. DOURARI, A. (2009), *Le concept de savoir colonial dans les études postcoloniales contemporaines*, Communication au colloque internationaL Bencheneb Mohammed, tenu à l'occasion du centenaire de l'université d'Alger, Du 15/12 au 18/12/09, Alger.
16. GAOUAOU, M. (2002), *Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna*, in Revue Insaniyat : Langues et discours n°17-18, Mai-Décembre, Oran, CRASC, pp. 155-165.
17. GARCIA-DEBANC & I. DELCAMBRE, (2001-2002), *Enseigner l'oral*, in Repères N°24/25, Nouvelle Série, pp.12-13.
18. GRANDGUILLAUME G., (1999), *Arabisation et langues premières dans le contexte national au Maghreb,* in, International of journal sociology of language.
19. GRANDGUILLAUME, G. L'oralité comme dévalorisation linguistique, in *Peuples méditerranéens, langues et stigmatisation au Maghreb*, n° 79.

20. KARA A-Y., KEBBAS M. et DAFF M., (2013), *Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques*, in Cahiers de Linguistique, N°39/2, EME.
21. LAROUSSI, F. (2002), *La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation tunisienne*, in Revue Insaniyat N° 17-18, Mai- Décembre, Oran : Oran pp. 129-153.
22. LAZURE R., (1991), *Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche,* in Études de linguistique appliquées, N° 84, p.23.
23. MARÇAIS Ph. cité par LAROUSSI F., (2002), *La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation tunisienne*, in Revue Insaniyat N°17-18, Mai-Décembre, Oran, p.129.
24. MARÇAIS, W. (1938), *Comment l'Afrique du Nord a été arabisée* ?, Conférence faite à l'université de Londres (School of oriental and african studies) le 26 Janvier 1938, publiée par les annales de l'institut des langues orientales de l'Université d'Alger.
25. MIRAMBEL, (1968), *Remarque sur la « norme » en matière de langue à propos de l'usage et de la 'norme' en grec moderne* ; in Journal de psychologie normale et pathologique, N° 03, juillet-septembre, pp.273-308.
26. NONNON E., (1999), *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française*, Revue Française de Pédagogie, n° 129, pp.87-131.
27. OUERDANE A., (1987), *La crise berbériste de 1949, un conflit à plusieurs faces*, in Revue de l'occident Musulman et de la Méditerranée, n° 1, pp.35-47.
28. PFEUTI S., (1996), Représentations Sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques, in « *Vous avez dit ... pédagogie* » N°42, Université de Neuchâtel.
29. P-Y Roux, (2003), *L'oral en classe : de la production à l'expression*, in Le Français Dans Le Monde N° 327 pp. 36-38.
30. RISPAIL M. et PLANE S., (2006), *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, in AIRDF, La Lettre de l'association, N°38/2006-1, pp. 04-36.

31. RISPAIL Marielle, (1998), L'oral dans la classe : comment en parler ?, in lettres ouvertes, n°11, chapitre 5, dossier « *La didactique de l'oral* », CRDP de Rennes.
32. VILLAIN-GANDOSSI C. (2001), La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité / altérité Nord-Sud, in *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, HERMES N°30, CNRS Éditions.
33. YACINE K., (1992), *Aux origines des cultures du peuple : entretien avec Kateb Yacine*, in Revue Awal, n° 9 - Hommage à Kateb Yacine, éd. MSH, p. 127.
34. YELLES, M. (2002), *Pour Enfinir avec le patrimoine ? Production identitaire et métissage dans le champ culturel algérien,* in Revue Insaniyat n°12, Oran.

III- Thèses et mémoires

1. ACI O., (2005), *L'échec dans l'enseignement/apprentissage du/en français à l'université de Blida : cas des filières scientifiques*, Mémoire de Licence – Option didactique, Université de Blida.
2. ACI O., RISPAIL M. (Dir.), (2007), *Le français oral en Algérie : représentations et enseignement*, Mémoire de magister, Université de Blida.
3. GHETTAS, Ch. (1984), *Le rôle de la grammaire et du métalangage dans l'acquisition de la langue arabe chez l'adulte*, Magistère en sciences du langage et de la communication, ILP, Université d'Alger.
4. MENGUELLAT H., RISPAIL M. & BEKKAT A., (Dir.) 2012, *Contextes plurilingues et compétences en lecture - cas des élèves du moyen à Blida*, thèse de doctorat, Université de Blida.
5. PAGANINI G. (1998), *Entre le « très proche » et le « pas assez loin » : différences, proximité et représentation de l'italien en France*, Thèse de doctorat, Paris III, pp. 08-09.

IV-Sitographie

1. BOISSINOT, http:/www.ac.CRETeil.fr/mission_college/apprentissage-oral : définitions.htm. (Consulté en 02/2011).

2. DAOUD K., (2013), ***Djazairi : le manifeste de Ma Langue*, in** http://mohbelkacimi.over-blog.fr/article-quelques-articles-sur-l-enseignement-et-les-langues-en-algerie-118324490.html (Consulté le 10 juin 2013).
3. DAOUD K., (2013), *La langue algérienne existe-t-elle vraiment ?* in Maina F., 2013, http://mohbelkacimi.over-blog.fr/article-quelques-articles-sur-l-enseignement-et-les-langues-en-algerie-118324490.html (Consulté le 10 juin 2013).
4. DERRADJI Y., « *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* » in, http://www.unice.fr/IFCNRS/ofcaf/15/derradji.html (Consulté le 17/006/2011)
5. KHERBACHE A., *Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français*,http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie5/kherbache.pdf (consulté en ligne en avril 2012).
6. Mon beau pays: Blida (II) [archive], Info Soir du 21/03/2006.
7. Mon beau paysBlida (III) [archive], Info Soir du 22/03/2006.
8. *Pourquoi je ne suis pas musulman* (1989), Ibn Warraq, éd. Age de l'Homme, 1999, p. 264. (Consulter le 20 mai 2014).
9. SALABERT G., (2003), *Les Seychelles : à la recherche d'un trilinguisme équilibré*, in http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_2/03salabert.pdf (Consulté en janvier 2008).
10. SILVA OCHOA H., (2005), *Évaluation formative de l'oral*, article paru en ligne sur : www.évaloral/formative/89f.org (Consulté le 11 mars 2008).
11. http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLLI_FLE/Cours_de_Méthodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf consulté le 17 avril 2014.
12. http://eduscol.education.fr/cid46398/ensegnier-la-parole-publique%A0-une-approche-socio-historique.html consulté le 22 mai 2011.
13. http://users.antrasite.be/ppoisse/Documents/algerie.htm consulté le 28 fev. 2013.
14. http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoiloral.htm consulté le 03 Jan. 2014.
15. http://www.Ib.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo02.htm consulté le 12 juin 2012.